

“CAPERUCITA NARRA LAS AVENTURAS DEL LOBO”

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE FÁBULAS

Lorena Guerra Vega

Lusineth Añez Oñate

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría En Educación

Riohacha- La Guajira

2019

“CAPERUCITA NARRA LAS AVENTURAS DEL LOBO”

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE FÁBULAS

Lorena Guerra Vega

Lusineth Añez Oñate

Asesora

Luz Stella Henao García

Trabajo realizado para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría En Educación

Riohacha- La Guajira

2019

Nota de aceptación

Firma de la directora de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Riohacha, 2018

Dedicatoria

A Dios por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre, esposo, hijos y demás familiares por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme. Esto es gracias a ustedes,

Lorena.

A Dios, por ser el dueño de la vida, de los sueños y la sabiduría, por renovar mis fuerzas en este camino, a mi familia por el apoyo incondicional, en especial a mi madre y a mi compañero de vida, a nuestra asesora Luz Stella Henao García, a los docentes por guiarnos y compartir su conocimiento.

Lusineth

Agradecimientos

A Dios, por dirigirnos durante todos los momentos de nuestra formación, por darnos ánimos, fortaleza y el entendimiento necesario para culminar exitosamente esta investigación.

A la asesora del trabajo de grado Luz Stella Henao García, por brindarnos la oportunidad de recurrir a su capacidad, conocimiento, paciencia y orientación durante todo el desarrollo de la tesis.

Agradecemos a nuestros formadores, personas de gran sabiduría quienes se esforzaron por ayudarnos a culminar exitosamente este proceso.

Así mismo, agradecemos a todos los compañeros de clase, ya que gracias al compañerismo, amistad y apoyo permitieron llenar la maestría de ratos inolvidables, aportaron en un alto porcentaje a nuestras ganas de salir adelante con esta carrera profesional.

A la comunidad educativa de las instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella y Helion Pinedo Ríos, en especial a los estudiantes y padres de familia de segundo grado por su disposición, compromiso y entrega.

Y por último, a nuestros padres, madres, amigos, hijos y esposos por ser las razones que nos impulsan, apoyan y motivan cuando más lo necesitamos.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de fábulas, de los estudiantes de 2° de las instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella del municipio de Villanueva y Helión Pinedo Ríos del Distrito de Riohacha, así como reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

Con el fin de dar respuesta a la pregunta y objetivos, se asumió un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, intragrupo, aplicando un pre-test y un pos-test a una muestra conformada por 47 estudiantes. Para evaluar la comprensión lectora se utilizó un cuestionario de opción múltiple, teniendo en cuenta para su construcción las siguientes dimensiones: situación de comunicación, plano del relato, plano de la historia y plano de la narración. Por otro lado, para realizar el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza, se utilizó un diario de campo, del que emergieron las siguientes categorías: descripción, adaptación, autocuestionamientos, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, autopercepción y percepción del estudiante.

En conclusión, se validó la hipótesis de trabajo, lo cual indica que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la comprensión de fábulas en los estudiantes intervenidos; respecto a las reflexiones de las prácticas de enseñanza esta investigación le permitió a las docentes investigadoras resignificar su propia práctica, entender la necesidad de estar en formación continua, de proponer nuevos escenarios de aprendizajes y analizar lo que ocurre en el aula para hacer posible por medio de la creatividad y recursividad la construcción de saberes.

Palabras claves: enfoque comunicativo, comprensión lectora, secuencia didáctica, situación de comunicación y prácticas reflexivas.

Abstract

The main objective of this research was to determine the incidence of a didactic sequence with a communicative approach, in the reading comprehension of fables, in the students of the 2nd Educational Institutions Esteban Bendeck Olivella of the municipality of Villanueva and Heli6n Pinedo R6os del District of Riohacha, as well as reflecting on the teaching practices of the language of the research faculty.

In order to answer the question and objectives of the research, a quantitative approach with a quasi-experimental, intragroup design was assumed, applying a pre-test and a post-test to a sample made up of 47 students in total. To assess reading comprehension, a multiple-choice questionnaire was used, taking into account for its construction the following dimensions: Communication situation, story plan, story plan and narrative plan. On the other hand, to perform the qualitative analysis of teaching practices, a field journal was used, from which emerged the following categories: description, adaptation, self-questioning, self-assessment, self-regulation, breaks, continuities, self-perception and student perception.

In conclusion, the working hypothesis was validated, which indicates that the implementation of the didactic sequence of communicative approach, improved the understanding of fables in the students intervened; Regarding the reflections of teaching practices, this research allowed female researchers to resignify their own practice, understanding the need to be in continuous training, to propose new learning scenarios, based on the analysis of what happens in the classroom, making possible in a creative way the construction of knowledge.

Keywords: communicative approach, reading comprehension, didactic sequence, communication situation and reflexive practices.

Tabla de contenido

Resumen.....	vi
Abstract	viii
Capítulo I: Presentación	12
Capítulo II: Marco teórico	23
2.1. Lenguaje.....	23
2.1.1. Lenguaje escrito.	24
2.2 Lectura	25
2.2.2. Modelos de Comprensión Lectora	27
2.3 Enfoque Semántico comunicativo	30
2.4 Género Narrativo	32
2.4.1 Plano de la narración.....	33
2.4.2 Plano del Relato.	34
2.4.3 Plano de la Historia.....	35
3.4.4 Fábula.....	37
2.4 Secuencia Didáctica	38
2.5 Prácticas Pedagógicas Reflexivas	40
Capítulo III: Metodología	43
3.1 Tipo de investigación.....	44
3.2 Diseño de investigación	44
3.3. Población.....	44
3.4 Muestra	45
3.5 Hipótesis	45
3.6 Variables y operacionalización	46
3.7 Unidad de análisis	52
3.8 Unidad de trabajo	53
3.9 Técnicas e instrumentos	54
Capítulo IV: Análisis de la información	57
4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de fábulas	57
4.1.1 Prueba de hipótesis.	58

4.1.2 Comparativo general por niveles	59
4.1.3 Análisis de Dimensiones.....	60
4.2 Análisis Cualitativo.....	83
4.2.1 Fase de Preparación.	84
4.2.2 Fase de desarrollo.	87
4.2.3 Fase de Evaluación.	91
Conclusiones	95
Recomendaciones	99
Referencias Bibliográficas	101

Lista de tablas

Tabla 1 Cuadro de operacionalización de la Variable Independiente	47
Tabla 2 Cuadro de operacionalización de la Variable Dependiente	50
Tabla 3 Categorías para el análisis de las prácticas de enseñanza	52
Tabla 4 Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño	54

Lista de gráficas

Gráfica 1 Comparación Pre-test Pos-test	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-Test/Pos-Test	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 3 Situación de comunicación	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 4 Plano de la Narración	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 5 Plano del Relato	74
Gráfica 6 Plano de la Historia	¡Error! Marcador no definido.

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Visita y entrevista al escritor Edgar Camargo	66
Ilustración 2 Elaboración grupal de fichas de lectura	66
Ilustración 3 Actividad anticipación escenas de fábula	68
Ilustración 4 Leyendo y compartiendo fábulas	68
Ilustración 5 Trabajando el tiempo de la narraciónGráfica 4 Plano de la Narración	Error! Marcador no definido.
Ilustración 5 Trabajando el tiempo de la narración.....	71
Ilustración 6 Actividades plano de la narración.....	72
Ilustración 7 Actividades plano de la narración.....	73
Ilustración 9 Trabajando la estructura ternaria.....	78
Ilustración 10 Trabajando l el plano de la historia.....	81
Ilustración 11 Trabajando características de los personajes e intencionalidad	82

1. Presentación

El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento, es decir, se convierte en una función mental interna (Vigostky, 1978) . Se puede decir, que la interacción social mediada por el lenguaje, en la que el niño en primera instancia se comunica de manera natural de forma verbal y no verbal, da sentido al aprendizaje y a la adquisición de competencias, en otras palabras, se construye a sí mismo como persona, como ser humano que aprende, siente y piensa diferente, pero a su vez hace parte de una sociedad en la que comparte, se expresa, se identifica con el mundo, interactúa y accede al conocimiento.

Siendo el lenguaje una capacidad de gran importancia en lo concerniente a la formación de las personas y a la misma construcción social, consideración que ha sido planteada por Vigostky (1978), al afirmar que el desarrollo del niño dependerá de las relaciones que pueda mantener con la familia, el medio, los amigos, y la cultura, resulta oportuno decir que las prácticas de lenguaje que la escuela privilegia, las características simbólicas y discursivas del aula, la interacción del niño con sus pares, con sus docentes, con algún tipo de materiales, objetos, prácticas, discursos, serán factores claves para su desarrollo (Perez & Roa, 2010).

Si bien, en el núcleo familiar el niño o la niña aprende un proceso de comunicación natural, inicialmente, de forma no verbal y luego, adquiriendo la lengua oral con los miembros que lo rodean, la escuela, juega un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas, haciendo uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación y más aún, las referidas a la lectura y la escritura en donde encuentra su principal utilidad, al ser estas con las que adquiere los conocimientos de las diferentes disciplinas para su desarrollo integral.

A pesar de lo antes mencionado, siguen prevaleciendo en los espacios escolares prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza del lenguaje que, dando mayor importancia a la adquisición del código y a la memorización de las normas gramaticales, abandonan la función comunicativa, desconociendo en ocasiones las relaciones que tienen que establecerse entre el lenguaje oral y escrito, y entre este y el contexto en que se produce, lo que implica tener en cuenta la intención, el propósito, el destinatario, entre otros. Esta función comunicativa o social del lenguaje, además de la subjetiva, es muy importante si se le da relevancia al papel que desempeña en el desarrollo de la identidad personal y social, como lo plantean las investigaciones de Nieto y Carrillo (2013), Montenegro (2013), Velasco y Tabares (2015), Vargas Morales (2017), Llanos y Guerrero (2017), Londoño y Rendón (2017), Gallego y Pérez (2017), García y Quiceno (2017).

Además de lo anterior, el lenguaje se convierte en un instrumento del conocimiento, por ser en esencia una puerta de entrada a la adquisición de nuevos saberes (MEN, 2006) mediante la oralidad, lectura y escritura, lo que requiere de procesos de análisis, inferencias, argumentaciones; sin embargo, la enseñanza del lenguaje, y de manera particular de la lectura, se ha llevado a cabo de manera fragmentada, mecánica y sin sentido, restándole importancia como práctica social en la que se fundamenta la apropiación y transmisión de saberes académicos, sociales y ancestrales, lo que posibilita que se amplíe la visión de mundo, se resuelvan conflictos, respeten las diferencias, se critique, escuche, respete la posición del otro y construya la propia voz, tal como lo plantea Sánchez (2014) “saber leer bien, es una condición esencial de la ciudadanía, porque es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir *aquí estoy y merezco ser atendido*” (p.28).

Ahora bien, el acto lector no finaliza en la interacción del lector con el texto, tampoco en su transmisión, reproducción, preservación o transformación, saber leer y escribir abre las puertas al conocimiento, al acceso a mejores oportunidades laborales, al dominio de nuevas lenguas y a la participación social y cultural dentro de la comunidad, tal como lo señalan Velasco y Tabares (2015), Londoño y Rendón (2017) García y Quiceno (2017), quienes destacan algunas de las premisas del Plan Nacional de lectura y escritura, en el que se asume que :

Una persona que se ha formado como lectora y escritora, alcanza mayores niveles de desarrollo intelectual y un mejor conocimiento del mundo, por lo tanto, tiene mejores oportunidades laborales, puede aspirar a mejores ingresos, y tiene una mayor posibilidad de participar en la vida social y cultural de su comunidad. Es una persona con condiciones para lograr un mayor bienestar para sí mismo y para quienes lo rodean.

(MEN, 2014, p.18)

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza tradicional y desconocedoras de la realidad e intereses de los estudiantes, poco creativas e innovadoras, generan limitaciones en estos para deducir o expresar sus propias conclusiones sobre las lecturas que realizan, inferir, argumentar, proponer, reinventar y producir.

Al respecto Durkheim (citado en Nieto y Carrillo,2015), afirma que aún sobresalen características de modelos pedagógicos en los que hay un esfuerzo continuado por imponer al niño o la niña modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no llegaría espontáneamente, y que le son reclamados por su medio social, identificando, además, como una de las mayores dificultades en las aulas de clase que la lectura es abordada más como un objeto de evaluación que de enseñanza, modelo al que Flórez & Canfux (2000), resaltan como academicista, verbalista, impositivo, unidireccional, en el que se exige la memorización del alumno como

forma de participación y en el que la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos, además, los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

A lo anterior se suma, el poco conocimiento y compromiso sobre políticas, teorías y modelos didácticos en el área del lenguaje, evidenciados en la planeación y en el desarrollo de prácticas pedagógicas descontextualizadas, en las que se desconocen los usos reales de la lectura y la escritura (MEN, 2011), y su importancia para el acceso al conocimiento en las diferentes áreas, ejemplo de ello, se evidencia en la investigación realizada por Patiño (2017) quien plantea que los docentes tienen concepciones sobre la lectura bastante arraigadas y definidas solo hacia el área de lenguaje, por lo que se le atribuye únicamente a este ámbito el uso e interacción con los textos.

De igual forma, Velasco y Tabares (2015) consideran que la visión que tiene el docente de “lector” debe alejarse de entenderlo solo como una persona alfabetizada, que descifra las letras, lee textos sencillos y no tiene contacto con la cultura escrita. El lector es una persona capaz de dialogar críticamente con diversos textos y tomar posturas frente a ellos, valorarlos e integrarlos en un mundo mental.

En ese sentido, García y Quiceno (2017) afirman que luego de pasar por la decodificación, muchas veces no se generan procesos de enseñanza de comprensión lectora adecuados porque los docentes se limitan a entregar textos diversos y preguntar acerca de ellos, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, además, este tipo de estrategias solo aborda de cierta manera la comprensión literal, dejando de lado la construcción de sentido a partir del texto.

Estas ideas también son apoyadas por Londoño y Rendón (2017) quienes sostienen que la emergencia de investigaciones relacionadas con estrategias de comprensión lectora que

trasciendan las prácticas tradicionales enfocadas en la codificación y decodificación, sugiere que, en las instituciones educativas, aún no se tiene claro cómo enseñar a comprender, pese a que la lectura es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y por fuera de ella.

La problemática expuesta, se ha visto reflejada en los resultados poco favorables en evaluaciones internacionales, como la prueba PISA, que en los años 2012 y 2015 ha evidenciado que son muchas las dificultades que presentan los estudiantes colombianos al momento de comprender, resumir, extraer información y reflexionar críticamente sobre un texto; esto indica que las prácticas de enseñanza del lenguaje carecen de contexto y didácticas adecuadas para llevarlos a interactuar de manera eficiente con el texto, atendiendo a situaciones comunicativas auténticas, desde los primeros grados de escolaridad.

Los desempeños obtenidos en la prueba de lenguaje del año 2015, ubican a Colombia en el lugar 55 de los 72 países evaluados y en el 5 si se compara con países latinoamericanos, aún por debajo de países como Chile, Argentina, Uruguay y Costa Rica, con un promedio de 425, el cual se aleja del promedio de 493 que fija la OCDE; en suma, Colombia tiene más del 40% de los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en PISA, al respecto, la OCDE (MEN, 2017) afirma que un desempeño bajo en el colegio tiene consecuencias a largo plazo para el estudiante y la sociedad, debido al aumento del riesgo de deserción o poca participación en estudios superiores y dificultades para acceder al mercado laboral. Por esta razón, en el resumen ejecutivo Colombia en Pisa 2015 (MEN, 2017), se insiste en que “reducir el número de estudiantes de bajo rendimiento es una manera de mejorar la calidad del sistema educativo y su equidad, puesto que, por lo general, los jóvenes con resultados bajos provienen de familias con desventajas socioeconómicas” (p. 15).

Otra prueba que ha venido mostrando deficiencias en el sistema educativo colombiano, es la Saber, los resultados más recientes (2017) muestran que a nivel nacional a pesar de los avances alcanzados en comparación con años anteriores, los desempeños no son los esperados de acuerdo a los estándares nacionales, así, el ICFES reporta que para tercer grado, en lenguaje se evidenció un crecimiento de 12 puntos, mientras, en 2012, el puntaje promedio fue de 298, en 2017 llegó a 310; en grado quinto, lenguaje subió 9 puntos (pasó de 302 a 311) y en grado noveno también se registra un aumento de 7 puntos, pasando de 307 a 314.

No obstante, si se toma en cuenta que la prueba agrupa a los estudiantes por niveles de desempeño: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado, los datos muestran que la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en el puntaje mínimo (227-315), lo que indica que solo están en capacidad de hacer una lectura global y muy superficial, reconocer diferentes tipologías textuales y determinar la situación comunicativa (tema y posible lector).

Así mismo, en el departamento de la Guajira los resultados de la prueba Saber del año 2017 muestran que para los grados tercero, quinto y noveno, el 71%, 79% y 69% de los estudiantes evaluados, se encuentran en los niveles mínimo e insuficiente, respectivamente, por el contrario, el 29%, 22% y el 31% se ubican en satisfactorio y avanzado, con un puntaje promedio de 281, el cual ubica a la mayoría en el nivel mínimo esperado, alcanzando solo el nivel literal de lectura (extraer información explícita de los textos).

De este modo, los datos demuestran que es fundamental que, desde la escuela, se les posibilite a los niños reflexionar en torno al contenido de los textos, su organización, su intencionalidad, sus componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. Además, de desarrollar actividades que lleven a los estudiantes a alcanzar el nivel inferencial y el crítico intertextual, mediante la

realización de resúmenes, análisis, comparaciones y a asumir una postura frente al contenido de lo que se lee para poder llegar a la comprensión global y profunda de los textos.

En aras de resolver la problemática presentada, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional, lanzaron en el año 2012, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi Cuento”, al que se agregaron otros programas que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa, como el Programa Todos a Aprender (PTA) y las estrategias “Supérate con el Saber” y la Jornada Única, en los que se busca fortalecer las competencias comunicativas básicas, acompañar las prácticas pedagógicas de los docentes, dotar a las instituciones de materiales educativos y acceder a recursos didácticos de calidad, con el propósito de promover la lectura y escritura, como prácticas que transforman, permiten el aprendizaje y el ejercicio de la vida ciudadana.

Sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los desempeños deseados, principalmente por la necesidad de reorientar las prácticas de enseñanza, de llevar a los estudiantes a aprender a leer y entender más allá de las palabras, a comprender el sentido, el significado y el uso de los textos en relación con el entorno y sus saberes.

La problemática expuesta no es ajena a las instituciones en las que se realizó la presente investigación, ya que al comparar el ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de las Instituciones Educativas Helión Pinedo Ríos (3,77) y Esteban Bendeck Olivella (5,34) con el ISCE departamental (5,13) y el nacional (5,62), se evidencia que aproximadamente el 80% de los estudiantes de los grados 3° y 5° de ambos colegios, en promedio se encuentran en los niveles mínimo e insuficiente y solo el 17% se acerca a los niveles satisfactorio y avanzado (ISCE, 2018).

Al analizar las competencias de lenguaje (lectora y escritora) y los componentes (semántico, sintáctico y pragmático), se puede observar que una de las mayores dificultades presentadas por los estudiantes en las instituciones en mención se encuentra en la poca capacidad para evaluar y recuperar información explícita o implícita de la situación de comunicación, relacionar textos, movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, prever temas, contenidos, ideas o enunciados, para interpretar y producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, lo cual da cuenta de las dificultades en comprensión lectora (Informe por colegio, 2017).

Atendiendo a la situación descrita se han venido desarrollando en dichas instituciones algunas propuestas, entre las que se encuentran: los miércoles de lectura, maratones y constelaciones literarias, entre otras, sin embargo, estas han tenido poco impacto en los procesos de lectura y escritura, de tal manera que se hace necesario reflexionar sobre las estrategias y propuestas didácticas para enseñar a comprender e interpretar textos pues aún se evidencia el uso de textos escolares y memorización de cartillas, así como la planificación y desarrollo de actividades individuales sin sentido, el uso de técnicas simples y literales de extracción de información, a lo que se añade la poca importancia que se asigna a la lectura en todas las áreas del conocimiento.

La problemática expuesta demuestra la necesidad de trabajar la comprensión lectora desde los primeros niveles de escolaridad, mediante propuestas didácticas innovadoras como la secuencia didáctica, al ser una estrategia que permite orientar, planear y direccionar las actividades escolares a objetivos de aprendizajes claros y significativos, en contextos reales y desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades comunicativas, enfocadas al logro de una tarea integradora surgida de su interés.

En este contexto, el texto narrativo, fábula, se constituye en una posibilidad para trabajar la comprensión lectora, si se tiene en cuenta la cercanía de los estudiantes y docentes con este tipo de discurso, y la facilidad de relacionarlo con experiencias personales de la cotidianidad, y aunque es claro que esta es una de las tipologías que con mayor frecuencia se aborda en el aula, generalmente se hace de forma superficial, limitando su comprensión al reconocimiento de los personajes, estructura y enseñanza. En este sentido, se hace necesario superar prácticas escolares que desconocen el abordaje de aspectos esenciales para la comprensión, mediante la implementación de actividades vivenciales y llamativas, que realmente apunten a desarrollar la competencia narrativa, como lo plantean Cortés y Bautista (1998).

En este sentido, se encontraron algunas investigaciones internacionales que apuntan al desarrollo de la comprensión lectora de fábulas, tal es el caso de Carrascal (2015) en España, Candia y Ochochoque (2016) en Perú y Alvarado y Lavayen (2016) en Ecuador, las cuales coincidieron en la pertinencia de este texto, teniendo en cuenta la interrelación del mismo con las experiencias propias de los estudiantes, la facilidad y familiaridad del contenido, el uso creativo de imágenes y recursos textuales, su papel en la interacción social entre estudiantes y la comunidad y la posibilidad que tiene como manifestación didáctica de aplicarlo a la vida diaria para comprender el mundo y sus valores.

Es así como, a partir del contexto presentado surge este estudio, el cual hace parte del Macroproyecto de investigación en didáctica del lenguaje. Al respecto se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (fábula), de los estudiantes de segundo grado de las

Instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella de Villanueva, La Guajira y Heli3n Pinedo R3os del Distrito de Riohacha, La Guajira?

- ¿Qu3 reflexiones se generan acerca de las pr3cticas de ense1anza del lenguaje, a partir de la implementaci3n de la secuencia did3ctica?

En concordancia con estas preguntas, se plante3 como objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia did3ctica de enfoque comunicativo en la comprensi3n lectora de f3bulas, de los estudiantes de segundo grado de las instituciones educativas Esteban Bendeck Olivella de Villanueva y Heli3n Pinedo R3os, del Distrito de Riohacha, La Guajira y reflexionar acerca de las pr3cticas de ense1anza del lenguaje, a partir de la implementaci3n de dicha secuencia. Asimismo, se plantearon como objetivos espec3ficos los siguientes: (1) evaluar el nivel inicial en la comprensi3n lectora de f3bulas, en los estudiantes de segundo grado , (2) dise1ar una secuencia did3ctica de enfoque comunicativo para la comprensi3n lectora de f3bulas, (3) implementar la secuencia did3ctica y reflexionar sobre las pr3cticas de ense1anza del lenguaje, (4) evaluar la comprensi3n lectora de f3bulas, despu3 de la implementaci3n de la secuencia did3ctica y (5) contrastar los resultados del pre-test y post-test para identificar las transformaciones en la comprensi3n lectora.

El presente trabajo busca brindar una alternativa innovadora para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, que sirva de modelo a otros maestros que est3n interesados en desarrollar propuestas pertinentes y contextualizadas en este campo, teniendo en cuenta el papel del lenguaje en el aprendizaje de las diferentes disciplinas y como medio indispensable para la participaci3n ciudadana; adem3s se espera que las docentes investigadoras puedan transformar sus pr3cticas de ense1anza del lenguaje, a partir de la reflexiones de las mismas, y que les permita entender la importancia de la planeaci3n, ajuste y reformulaci3n de actividades poniendo

en juego diversas prácticas de lectura y escritura, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados.

Otro aspecto importante de esta propuesta es que se trabaja el texto narrativo tipo fábula desde situaciones comunicativas reales, con propósitos e intereses adecuados a los estudiantes, aportando al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la comprensión, retando a los estudiantes a ser lectores autónomos, analíticos y críticos.

Después de haber contextualizado el problema de investigación, se explica a continuación cómo está estructurado el presente informe: en el siguiente capítulo se expone el marco teórico a partir de los ejes conceptuales que lo fundamentan: lenguaje, lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión, enfoque comunicativo, texto narrativo, fábula, secuencia didáctica y prácticas reflexivas; en el tercero, se hace referencia al marco metodológico, dando cuenta del tipo y diseño de investigación, la población y muestra, hipótesis y variables, unidad de análisis y de trabajo, técnicas de recolección de información y procedimiento; en el cuarto capítulo se lleva a cabo el análisis de la información, desde un eje cuantitativo y otro cualitativo y finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. Marco teórico

Este capítulo presenta de manera general, los principales conceptos y teorías que fundamentaron el desarrollo de esta investigación. Se inicia definiendo el lenguaje desde un punto de vista social, luego se precisa el concepto de lenguaje escrito. De igual manera, se exponen algunas concepciones sobre la lectura y modelos que explican la comprensión, eje fundamental de esta propuesta. Posteriormente se aborda la tipología textual narrativa, específicamente la fábula, para ahondar en el conocimiento de lo que es una secuencia didáctica y finalmente, se define lo que se entiende por prácticas reflexivas.

2.1. Lenguaje

El lenguaje es un sistema de construcción socio – cultural mediante el cual los seres humanos se relacionan y expresan sus ideas. Su uso e importancia puede evidenciarse en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el individuo. Así pues, se usa el lenguaje para hacer leyes que rigen la ciudadanía, también para crear fórmulas e hipótesis en el campo científico, realizar balances de economía, expresar las costumbres de un pueblo (por medio de la danza, la música, la pintura), crear mundos imaginarios, afianzar las habilidades del pensamiento y para posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes ámbitos (Tolchinsky, 1993).

Para Vygotsky (1979), el lenguaje es un producto netamente social, sin embargo, este necesita también de la individualización en el ser humano para desarrollar procesos cognitivos tales como la asimilación, análisis y razonamiento que le permitan tomar posesión de la realidad, en el sentido de ser capaz de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que también pueda diferenciarse frente a estos y frente a los individuos que lo rodean (MEN, 2002).

Con base en lo anterior, la escuela está llamada en gran medida a desarrollar en los estudiantes estas dos grandes dimensiones del lenguaje: el individual y el social, incluyendo las habilidades comunicativas de hablar, escuchar pero sobre todo, de leer y escribir.

Según los estándares básicos de competencias del MEN (2002), el lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión y conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en su construcción y transformación, este valor es de suma importancia puesto que le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona y constituirse en ser individual.

En cuanto al valor social el lenguaje este se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. Estas dos manifestaciones de lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

2.1.1. Lenguaje escrito

El lenguaje como sistema de comunicación se puede manifestar de diversas maneras, por ejemplo, a través de imágenes, gestos y señales, sin embargo, las dos formas más usadas son el lenguaje oral y escrito. En este orden de ideas destaca para esta investigación el lenguaje escrito, que puede definirse como el acto de producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: escrito para alguien, con un propósito, en una situación particular, en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente (Pérez, 2003, p. 20).

Dicho de otra manera, la escritura lejos de ser un proceso de transcripción de signos es un asunto que necesita de un lector comprometido, que desee plantear sus ideas teniendo en cuenta un lector real y un propósito a seguir. De ahí que el lenguaje escrito es quizás el proceso humano más importante en la historia reciente de la humanidad, es un fenómeno que transforma sustancialmente las condiciones de vida de nuestra especie en todas las esferas que puedan ser objeto de análisis (Cabarcas y otros, 2000)

Ahora bien, Carlino, *et al* (2003), afirman que “el lenguaje escrito es un objeto socio cultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado” (p.89). Escribir implica entonces un acto de compromiso tanto personal como comunitario en el que el escritor asume dos roles distintos: el de saber organizar sus ideas y el de atreverse a comunicárselas a alguien para crear una reacción.

Así mismo, Carlino, *et al* (2003), expresan que aprender a leer y a escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada sino que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Incluso Romo (2015), afirma que la escritura posibilita al ser humano avanzar en sus aprendizajes, le exige reflexionar sobre sus pensamientos y la propia escritura; de esta forma se aprende acerca del tema objeto de esa escritura y de la lengua misma. No obstante, requiere de otro proceso igual de importante que es el de la lectura.

2.2 Lectura

La lectura ha sido tema de interés de muchos teóricos e investigadores, dada su importancia para el ser humano en el ámbito académico y social. Para Pérez (2003), leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido

permitiendo al lector ampliar sus conocimientos, construir juicios propios a partir de lo leído, incentivar el pensamiento crítico, entre otras.

En este sentido, la lectura debe asumirse como una práctica sociocultural y no como un simple ejercicio viso motriz, donde lo importante es el aprendizaje de las letras con sus respectivos sonidos relegando a segundo plano la comprensión del texto (Romo, 2015). Lo anterior indica que la manera de concebir la lectura ha ido cambiando, por lo que pueden identificarse algunas concepciones, como las expuestas por Cassany (2009), quien plantea tres: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural, las cuales se exponen en el siguiente apartado.

2.2.1 Concepciones de lectura.

Según Cassany (2009), se pueden identificar tres concepciones de lectura:

- Concepción lingüística: desde esta posición, comprender exige decodificar las palabras del texto. Se requiere entonces del reconocimiento o identificación de las palabras desde la sintaxis, la ortografía y la gramática. En suma, según la mirada lingüística, el contenido del texto es el resultado de aplicar estos procesos de decodificación.
- Concepción Psicolingüística: desde esta perspectiva, el significado se construye y la decodificación es un primer paso de un proceso más complejo realizando operaciones más profundas, como por ejemplo: rehacer la base del texto, concretar el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa el texto. En otras palabras, se debe inferir algunos elementos implícitos locales o globales que no registra la memorización.
- Concepción Socio cultural: desde una mirada socio cultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, íconos)

que se rigen por relaciones de poder que sirven para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente, que requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico.

Según Cassany (2009), estas concepciones de lectura no son excluyentes, ya que para comprender un texto escrito es importante el código alfabético y sus relaciones gramaticales, así como realizar inferencias y relacionar la información del texto con los conocimientos del lector, en la búsqueda de develar la ideología del autor, sus intereses y propósitos, lo que implica reconocer, comparar y analizar el significado tanto local como global del texto que se lee.

Es importante recordar que las concepciones de lectura han sido el resultado de avances teóricos e investigativos en el campo del lenguaje y que estas perspectivas, han tenido un impacto en la manera como se piensa que se debe enseñar y aprender la lectura. En este sentido, se han propuesto diferentes modelos de comprensión, que han sido explicados por ejemplo por Solé (1987), Alonso y Mateos (1985), Riffo (2000), tales como: el ascendente, el descendente y el interactivo detallados en el siguiente apartado.

2.2.2. Modelos de Comprensión Lectora

Para Rodríguez (como se citó en Camargo, Uribe y Caro, 2011), los modelos son metáforas que explican y representan la teoría, lo que significa que ella es dinámica, mientras que el modelo es estático, porque viene elaborado en y para un momento específico, sin que esto excluya la posibilidad de su reformulación. Más aún, cada vez que se intente explicitar una teoría o un modelo será necesario elaborar una transposición didáctica que beneficie su comprensión que haga posible el reconocimiento de sus limitaciones, dependiendo de los objetivos que se proyecten en un contexto específico, para el que dicha teoría o modelo se

considere productivo; en principio, tanto los modelos como las teorías no tienen pretensión de enseñanza. Un modelo se entiende, entonces:

...como un fundamento teórico como un soporte de la relación entre disciplinas, enfoca construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural, aduce ejemplos reales, posibilita enunciados de procesos directos y pasos que permiten simulación, toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario (García- Debanc y Fayol, como se citó en Camargo, Uribe y Caro, 2011).

2.2.2.1 Modelo Ascendente.

Este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, que inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. Este modelo plantea cinco fases en el proceso de lectura: percepción, codificación y acceso léxico, [asignación de casos, integración dentro del texto y cierre de la frase \(Solé 1987\)](#).

Por otra parte la información se distribuye de abajo hacia arriba en el sistema, (Alonso y Mateos, 1985) por lo que el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de las actividades de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto (Solé 1987).

De aquí, que este modelo considera la comprensión lectora como un sub-producto automático devenido del hecho de poder descifrar correcta y rápidamente los caracteres del texto.

2.2.2.2 Modelo Descendente.

En contra posición al anterior modelo, surge el descendente que considera que primero están los saberes del lector, que es quien comienza el proceso de lectura y elabora hipótesis sobre el

texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior (Frederiksen, citado en Solé 1987). Así, se postula un procesamiento unidireccional, pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, pues llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales; de este modo se afirma que el significado no reside en el texto, sino en la “cabeza” del que lee.

También enfatiza, en la importancia de procesos superiores, que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989), se sirve más de conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de detalles gráficos del texto (Smith, como se citó en Alonso y Mateos, 1985). Introduce además, dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, en primer lugar, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura y en segundo lugar, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a esta.

2.2.2.3 Modelo Interactivo.

En este modelo se considera que la comprensión está dirigida simultáneamente por datos explícitos del texto y el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de información en sentido ascendente y descendente. Se asume que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (Solé, 1987, p. 13) siendo la comprensión el objetivo principal en el acto de lectura; el modelo interactivo asume la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de información que contiene el texto (Solé, 1987). Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de

palabras), generan expectativas a distintos niveles, así, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados (Solé, 1987, p. 13).

Como se observa, cada modelo propone supuestos sobre la comprensión lectora, que de alguna manera se han visto reflejados en los modos de asumir su enseñanza en la escuela, en la cual prevalecen, a pesar de los avances teóricos, prácticas tradicionales, desconociéndose, por ejemplo, la propuesta del MEN (1998), de abordar la enseñanza de la lengua castellana desde un enfoque comunicativo. Dicho enfoque, propuesto por Hymes (1972), y más recientemente, por Lomas (1993) y Cassany (1999), si se implementa de manera adecuada, puede ayudar a los maestros a promover y mejorar la competencia comunicativa y la comprensión lectora de los estudiantes.

2.3 Enfoque semántico comunicativo

El enfoque comunicativo, según Cassany (1999), es un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua en todo tipo de contextos, especialmente en la enseñanza escolar de la lengua materna. Hymes (1972), reconoce el hecho de que un niño adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo que es apropiado, es decir, desde pequeño, adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Infiere que lo que se debe desarrollar es la competencia comunicativa, la cual integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos.

Más aún, Hymes (1972) realiza su interpretación asociada a las actitudes y acciones que conllevan a la persona a ir ampliando y coordinando su competencia comunicativa, entendiendo el momento de ser enunciador, el momento de ser destinatario, interpretar el código de un mensaje, analizarlo y emitir una respuesta.

En este sentido, Lomas (1993), plantea que la educación debe dirigirse a favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para hablar, entender, leer y escribir, buscando fortalecer la expresión y comprensión de mensajes orales y escritos, incidiendo en el desarrollo de competencias discursivas en los aprendices.

Así pues, la escuela está llamada a implementar estrategias que sean favorables para la adquisición de diferentes habilidades relacionadas con la comprensión y producción textual, de tal manera que puedan ser utilizadas por el aprendiz en la cotidianidad, en diferentes contextos, enriqueciendo la competencia comunicativa.

En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir), en la vida de las personas (Lomas, 1993).

Al respecto Cassany (1999), sostiene que abordar la enseñanza de la competencia comunicativa tiene que ver con que el estudiante se sienta cómodo en clase, pueda relacionarse con libertad con sus compañeros, aportar toda su experiencia personal (opiniones, experiencias), en el aula. Para ello, se requiere atender a la motivación y a los intereses del alumnado (trabajando los temas o las funciones que le interesan), proponer trabajos en equipo en vez de ejercicios individuales, favorecer la cooperación en vez de la competitividad, animar al

alumnado a conocerse mejor con actividades personales (contrastar gustos, opiniones, actividades de ocio).

El enfoque expuesto, es pertinente para abordar la enseñanza de diversos géneros, como el narrativo, razón por la cual, en el siguiente apartado se presentarán los aportes de algunos autores relevantes en este campo, como Cortés y Bautista (2008) y en el caso de la fábula, que es el texto de interés en esta investigación, se complementará con las ideas de Van Dijk y Filinich (2000), quienes han realizado aportes al respecto.

2.4 Género narrativo

La actividad narrativa es un medio discursivo para la exploración y resolución colectiva de problemas; también constituye un instrumento para identidades sociales y personales (Mumby, como se citó en Van Dijk, 2000). En muchas de las situaciones cotidianas el ser humano utiliza narraciones, pues comunicarse requiere el relato de diferentes sucesos vivenciados, escuchados o transmitidos. La vida misma es la construcción de narraciones, anécdotas, situaciones, emociones, acciones que exigen diferentes formas de expresar y comunicar el mensaje. Estas formas pueden ser por medio de representaciones visuales, gráficas, corporales o textuales entre otras.

Según Van Dijk (2000), los textos narrativos se utilizan en un sentido restringido para especificar el género de relato, o bien en un sentido amplio para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen no solo los relatos, sino también los informes, las transmisiones deportivas, los noticiarios y programas entre otras cosas, una narración puede ser una simple crónica de sucesos o una versión que contextualiza los sucesos al intentar explicarlos y/o persuadir a otros de su relevancia.

Por su parte, Filinich (como se citó en Ferreiro, 2008), señala que la narración o situación narrativa es el acto por el cual el narrador, en el papel de sujeto de la enunciación, se dirige a otro, llamado narratario. La narración deja en el relato sus huellas, marcas o índices reconocibles o interpretables y transforma a personas y relaciones.

En cuanto a lo que implica comprender un texto narrativo, Cortés y Bautista (1998), afirman que “ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, poder reconocerlos, describirlos y explorarlos” (p. 56). Para lograr este propósito, el lector debe reconocer los elementos que conforman los planos del relato literario: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia, los cuales se explicarán a continuación.

2.4.1 Plano de la narración.

En este plano se encuentra todo lo relacionado con la voz del narrador, sus funciones básicas y el tiempo de la narración. El narrador es la entidad (normalmente ficticia) encargada de desarrollar el relato. No debe confundirse con el autor, que es la persona real responsable del texto narrativo, el escritor que da forma a la historia a través de dicho relato (Infante y Gómez, 2000).

Asimismo, Bal (1990) anota que “la primera finalidad del narrador, es dar a conocer la historia de un modo comprensible para el lector (p.56). El narrador es un elemento más, como lo son la historia o los personajes, que ha sido creado por el autor con la misión de contar la historia. La caracterización del narrador dependerá de la información que disponga para contar la historia y el punto de vista que adopte, de allí que existan diferentes tipos de narradores como: el narrador protagonista quien cuenta los hechos en primera persona, cuenta su propia historia; el narrador testigo, personaje de orden secundario, narra en primera persona lo que le sucede a otro, es solo un espectador; el narrador omnisciente conoce todo lo que sucede y piensan los

personajes, se anticipa a los hechos, es una especie de Dios y por último el narrador objetivo quien registra todo lo que ocurre en el exterior, asume el rol de una cámara de cine, por lo tanto cuenta lo que observa, pero no cuenta acerca de los sentimientos y pensamientos de los personaje.

2.4.2 Plano del relato.

Se refiere al modo o los modos de contar. En otras palabras, se relaciona con la estructura en la que esta relatada la historia (si el narrador decide empezar a contar desde el final o desde el comienzo); representa el contenido del texto y la relación existente entre las partes del texto y su organización.

Ahora bien, la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados, esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, el cual presenta al personaje en relación con un objeto (el actor puede tener algo le puede faltar), la fuerza de transformación, es una acción que explica el cambio que puede ocurrir en una historia donde se resuelve de una u otra forma ese conflicto y el estado final da cuenta de cómo queda el personaje en la relación al anterior estado inicial. (Pérez y Roa, 2010, p.47).

Por otro lado, el narrador utiliza técnicas discursivas presentes en el relato como son la descripción, el diálogo y, en mucha menor medida, la exposición y la argumentación. Describir consiste en destacar y comentar cualidades significativas de una persona, objeto, fenómeno, proceso, paisaje, ambiente o situación (es una sustitución de los sentidos por la imaginación). Es difícil concebir un texto narrativo desprovisto de elementos descriptivos, ya que la dinámica de la acción parece implicar una referencia mínima a los personajes y objetos implícitos en ella. En

este sentido, las descripciones, al ser de carácter estático, proporcionan momentos de suspensión temporal que vuelve más lento o con menor rapidez el ritmo de acción.

Con respecto al diálogo en las obras narrativas, el narrador disimula su presencia para dar la palabra a los personajes de un modo similar a lo que ocurre en teatro. Los diálogos sirven para caracterizar a los personajes, hacer progresar la acción y proporcionan realismo al relato.

Hay que mencionar además, que las narraciones pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético, habitual, o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo; primordialmente interesadas en sucesos pasados comprenden géneros amplios como los cuentos, las historias, pueden también ocuparse principalmente de secuencias de sucesos que se producen en el tiempo, como alternativa las narrativas pueden referirse al futuro, como ocurre en secuencias de hechos relacionadas con programas, prescripciones, recomendaciones, sugerencias, instrucciones, pronósticos, advertencias, amenazas y planificaciones en general (Van Dijk 1983).

2.4.3 Plano de la historia.

En este plano se encuentra todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en la historia (Cortés y Bautista, 1999).

En cuanto a los personajes, están representados por cada una de las personas y seres conscientes (reales o ficticios) que intervienen en la acción y viven los acontecimientos narrados, incluye sus rasgos físicos (prosopografía) y de personalidad (etopeya). Estos personajes, tienen dos dimensiones que según Martín y Gómez (2000), son la funcional y la caracterizadora, además por su importancia en la acción se pueden catalogar en principales, secundarios o terciarios y por su naturaleza se encuentran ficticios, históricos, simbólicos, y autobiográficos.

En lo que respecta al tiempo, la narración expresa el orden y la duración de los acontecimientos que se cuentan. Se habla de tiempo externo o histórico referente a la época o momento en que se desarrolla la acción y tiempo interno o narrativo, el que abarca los acontecimientos que transcurren en la acción, puede ser lento o rápido y suele transcurrir de forma lineal o natural, es decir, los acontecimientos se suceden uno detrás de otro.

Por lo que se refiere al espacio, se considera el soporte de la acción, el marco o lugar donde suceden los acontecimientos y se sitúan los personajes, puede ser un mero escenario o también favorecer al desarrollo de la acción; a veces incluso exige y justifica la evolución de los acontecimientos en el relato y contribuye a la verosimilitud. Pueden ser ficticios o reales, se puede hablar de una “geografía literaria”: el autor crea localidades inventadas donde se desarrolla la acción, desde aldeas hasta países o continentes enteros.

Y por último la acción, que apunta a los acontecimientos (actos, hechos o sucesos), toda historia se desarrolla consecutivamente desde una situación inicial e inestable hasta un desenlace donde se resuelve dicha situación y alcanza una estabilidad. Estos acontecimientos que integran la acción son experimentados por los actores y se ordenan causal y cronológicamente vertebrando el esqueleto narrativo de la historia. Al pasar de la historia al relato se usan principalmente dos técnicas: la selección (normalmente, el autor no puede o no quiere incluir todos los acontecimientos y debe escoger los más interesantes) y la morosidad (retrasar o alargar de algún modo los elementos más atractivos de los acontecimientos para sostener la tensión narrativa). Además, dentro del relato puede alterarse el orden cronológico de los acontecimientos para captar mejor el interés del lector o con un fin artístico.

En lo que toca a las narraciones, la fábula es uno de los textos más utilizados en el ámbito escolar, desde el nivel inicial y durante todo el ciclo de la primaria, buscando que el

acercamiento del niño, con el mundo del lenguaje sea una experiencia placentera. A continuación, se expondrán algunas de sus principales características de la misma.

3.4.4 Fábula.

Para Cabarca, Guzmán, Muñera, Santamaría y Suarez, (2000), la fábula es un relato breve escrito en prosa o verso, que posee una gran inventiva, riqueza imaginativa y de colorido, donde participan pocos personajes y los protagonistas son animales, plantas u objetos que hablan, incluso intervienen seres humanos. Los animales suelen representar "tipos" o modelos con unas características muy definidas (ejemplo: la zorra es astuta, la hormiga es trabajadora, el lobo es feroz). Están creadas con la finalidad de educar, razón por la cual presentan una moraleja, que normalmente aparece al final, al principio o no aparecen porque se encuentra en el mismo contenido del escrito; detrás de cada fábula hay una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes, que se disimula con el uso de personajes humanizados. Generalmente la fábula es un esquema dramatizado con diálogos en estilo directo, es decir cuando el autor reproduce las palabras de los personajes que hablan y en estilo indirecto cuando se reproduce la conversación entre dos personajes, pero no de manera textual.

Así mismo, para Cortés y Bautista (1998), las fábulas “son estrategias discursivas de tipo narrativo, argumentativo con estilo satírico, cuya meta es dejar una lección moral llamada moraleja, presentada explícitamente o como texto abierto para ser inferido, interpretado y aceptado” (p.88).

El esquema de muchas fábulas empieza con la presentación de una situación inicial, tras la cual se plantea un problema, que unas veces tiene solución y otras no. La historia finaliza con

una moraleja que es una enseñanza moral, un consejo o pauta de conducta puede ser una frase o una estrofa la más corriente es el pareado, una estrofa de dos versos que riman entre sí (Villanueva 2002).

Así pues queda claro que la fábula puede utilizarse en el aula por ser un relato muy breve con una evidente finalidad moral, para fomentar la comprensión lectora, teniendo en cuenta que por sus historias usualmente escritas en verso, con cierto tono humorístico o irónico y sus características, puede llegar a ser de interés para los estudiantes, lo que les posibilita inferir, argumentar, interrogar, concluir y producir sus propias fábulas, todas estas actividades se pueden llevar a cabo en el aula a través de propuestas como la secuencia didáctica.

2.4 Secuencia didáctica

Para Camps, (2003), "la Secuencia didáctica, remite a un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en determinado período, con el propósito de lograr objetivos concretos". (p. 36)

Por su parte, Pérez y Roa (2010), la definen como: "Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, aborda algunos procesos del lenguaje generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica" (p. 98), también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos.

Su estructura según Pérez y Roa (2010), corresponde a las fases de preparación, producción y evaluación, que para efectos de la presente investigación se asumieron para trabajar la comprensión lectora de los estudiantes, adecuando los objetivos propios de cada momento y denominando a la segunda fase de "Desarrollo".

➤ **Fase de Preparación:** es el momento en que se elabora el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran la producción y la comprensión; es también considerada la fase de la primera elaboración de conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto; tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los estudiantes sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

➤ **Fase de Desarrollo:** es aquella en que los alumnos comprenden el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración. Durante la tarea, los lectores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro pareciera ser el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita y comprensión textual en el aula de clase.

➤ **Fase de Evaluación:** debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados. Es por lo tanto una evaluación formativa, razón por la cual las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información y aportaciones nuevas. Parece evidente que dichas situaciones no admiten que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran la secuencia didáctica del denominado triángulo didáctico: profesorado, saberes que se enseñan, alumnado.

Es importante resaltar que con la utilización de la secuencia didáctica, se busca una finalidad relacionada con un tipo específico de aprendizaje, lo que implica realizar un plan secuencial, una serie de acciones interrelacionadas cuyo objetivo es la comprensión o producción de un texto, en estas circunstancias, el maestro se ve enfrentado permanentemente a desafíos y reflexiones sobre su propia práctica, lo que hace necesario conceptualizar sobre este aspecto.

2.5 Prácticas pedagógicas reflexivas

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica, con la acción se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva, según Perrenoud (2011):

...supone una postura, una forma de identidad una actitud, su realidad no se considera según el discurso, las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p .13).

Para Perrenoud (2011), la práctica reflexiva y la implicación crítica no pueden presentarse como simples piezas que encajan ni tampoco como diferentes niveles añadidos al edificio de las competencias. Al contrario, se trata de hilos conductores del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el conjunto de los formadores y de las unidades de formación según modalidades múltiples (p. 183).

De acuerdo con Perrenoud (2011), se puede esperar que una práctica reflexiva:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.

- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

En criterio de Perrenoud, (1998) las competencias profesionales pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se instale desde el principio de los estudios, estos componentes como objetivos de formación, son también sus principales soportes; valiéndose de una postura reflexiva e implicación crítica, los estudiantes sacarán el máximo de la formación en alternancia.

Así pues, Perrenoud (1998) invita a hacer una reflexión sobre la práctica docente y reconocer la importancia de ser un docente activo, reflexivo, innovador, que genere distintos ambientes de aprendizaje, que sean provechosos para el practicante reflexivo, en este caso los estudiantes. Si se quiere generar cambios positivos, progresivos se debe ampliar el campo de enseñanza y aprendizaje, implementar estrategias didácticas, tecnológicas, lúdicas, recreativas; teniendo claro que solo habrán estudiantes reflexivos cuando el docente sea reflexivo sobre su propia práctica, así como reflexivo, investigativo, democrático, flexible, creativo y con una concepción amplia sobre la vida y la labor educativa.

Más aun, un docente práctico, creativo, didáctico innovador, abierto a nuevos pensamientos o postulados, sin temores, puede generar en los estudiantes mayor compromiso haciendo que sean

actores de su propia formación, que sean atrevidos, arriesgados, sin temor a equivocarse y capaces de participar en la construcción de su propio conocimiento.

Por otra parte, el filósofo y profesor Schön (1996), manifiesta que la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar con más calma; no lo hace cada vez, sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción.

Consecuentemente, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los mundos virtuales, que este filósofo define como: “mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse iteraciones y variaciones de la acción” (p. 332), son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible.

En sus planteamientos, Schön (1996), se refiere a dos dimensiones distintas: “el momento y el objeto de la reflexión” (p. 331). Ahora bien, las dos ideas no se oponen. Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos. En cuanto a la cronología, “reflexionar antes, durante o después de la acción”, sólo se muestra de forma sencilla si considera que una acción no dura más que unos instantes, después de lo cual se extingue. ¿Se trata entonces de una reflexión en la acción o sobre la acción? La distinción no permite mucho análisis. Aquí propone este filósofo (1996, p. 332), lo siguiente:

- Por una parte, la reflexión sobre una acción singular, que puede tener lugar ya sea en plena acción como en el recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación).
- Por otra parte, la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura; esta última puede concernir al practicante o a un sistema de acción más complejo del que sólo es un pequeño engranaje.

Estas distinciones, todavía sumarias, permiten entrever tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos:

- Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior' de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

3. Metodología

En este apartado se explica el tipo de investigación, el diseño utilizado, la población y muestra, las hipótesis, las variables y su operacionalización, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos para la recolección de información y el procedimiento que se llevó a cabo para la realización de la misma.

3.1 Tipo de investigación

La presente es una investigación cuantitativa de tipo explicativo que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1997) “busca encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos” (p 71.), para lo cual se relacionan dos variables y se analiza la información que las condiciona, en este caso, la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo fábula.

Esta investigación se complementa con un análisis cualitativo sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, en el que se visibilizan las categorías que se identificaron en los diarios de campo, además de los planteamientos de Perrenoud (2007) y Schön (1987)

3.2 Diseño de investigación

El diseño utilizado es Cuasi-experimental, puesto que se selecciona de manera intencional al grupo de estudio y en este se manipula una variable independiente, para dar cuenta de su relación con una o más variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Además, es un diseño intragrupo de tipo Pre-test/Pos-test, pues los grupos de estudio se evalúan en dos momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-test) y posterior a su aplicación (Pos-test), contrastando los resultados de ambas pruebas para dar cuenta de la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes, en cada grupo.

3.3. Población

Estudiantes de los grados segundo (2º) de primaria, de las instituciones educativas del sector oficial de la zona urbana, del distrito de Riohacha y del municipio de Villanueva.

3.4 Muestra

Para esta investigación se tomó como muestra 47 estudiantes del grado segundo, ubicados en dos grupos pertenecientes a las Instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella y Helión Pinedo Ríos, los cuales en su mayoría, provienen de un nivel socioeconómico bajo, ubicándose en estratos 1 y 2, con edades que oscilan entre los 7 y 9 años. El grado segundo 1, está conformado por 32 estudiantes, 20 niños y 10 niñas, y el grado segundo 2 por 15 estudiantes, 10 niños y 5 niñas, algunos de ellos pertenecen a la población indígena Wayuu. Dentro de los criterios tomados en cuenta para la selección de la muestra se mencionan los siguientes: que los estudiantes estuvieran matriculados para el año 2017 en segundo de básica primaria, asistencia a por lo menos el 90% de las sesiones, que los padres hayan firmado el consentimiento informado y ser participe en la aplicación del Pre-test y Pos-test.

3.5 Hipótesis

Hipótesis Nula

Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, de los estudiantes de segundo grado, de las Instituciones Educativas Helión Pinedo Ríos del Distrito de Riohacha- La Guajira y Esteban Bendeck Olivella de Villanueva- La Guajira

Hipótesis de Trabajo

Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión de textos narrativos, tipo fábula, de los estudiantes de segundo grado, de las Instituciones Educativas Helión Pinedo Ríos del Distrito de Riohacha- La Guajira y Esteban Bendeck Olivella de Villanueva- La Guajira.

3.6 Variables y operacionalización

La presente investigación cuenta con una Variable Independiente (Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo) y una Variable Dependiente (Comprensión lectora de textos narrativos), las cuales se explican a continuación:

Operacionalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica

Para Camps, (2003), "la Secuencia didáctica, remite a un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en determinado período, con el propósito de lograr objetivos concretos" (p. 36).

En la presente investigación se asume esta definición que incluye además, una estructura constituida por tres fases: Preparación, Desarrollo y Evaluación (Camps, 2003)

Tabla 1 Cuadro de operacionalización de la Variable Independiente

Definición Conceptual de Variable Independiente	Dimensiones	Indicadores
<p>❖ Secuencia didáctica</p> <p>Para Camps (2003), "la Secuencia didáctica, remite a un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas ciertas actividades articuladas en determinado período, con el propósito de lograr objetivos concretos". (p. 36)</p> <p>La SD está estructurada en tres fases: Preparación, Desarrollo y Evaluación</p>	<p>La preparación:</p> <p>Es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, es también la fase de presentación de la SD, los objetivos y aprendizajes esperados, se hace la negociación del contrato didáctico (acuerdos, compromisos y normas de convivencia), motivación, indagación y exploración de saberes previos.</p>	<p>-Preparación de la SD</p> <p>-Presentación de la secuencia didáctica y de los objetivos de aprendizaje.</p> <p>-Negociación del contrato didáctico.</p> <p>- Motivación, indagación y exploración de saberes de los estudiantes.</p>
	<p>El desarrollo:</p> <p>Es el momento en el que se llevan a cabo todas las actividades para que los estudiantes comprendan los textos. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración.</p>	<p>-Desarrollo de las distintas actividades propuestas en las sesiones de trabajo para mejorar la comprensión lectora: lectura y análisis de fábulas, dramatizaciones, videos, fichas de lectura, elaboración de carteleros, máscaras y tarjetas de invitación, intertextualidad.</p> <p>- Realización de actividades de retroalimentación y evaluación al finalizar cada sesión.</p>

La evaluación:

Debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados. Es una evaluación formativa y continua durante todo el proceso, buscando la apropiación, realimentación y verificación de los aprendizajes.

- Autoevaluación
 - Coevaluación
 - Heteroevaluación
 - Actividades de metacognición en cada sesión.
-

Operacionalización de la Variable dependiente: Comprensión lectora de textos narrativos.

Según la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, los cuales son: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. Comprender un texto también requiere identificar el contexto o situación de comunicación en el que se enmarca la lectura, lo anterior tiene que ver con el papel que cumple el destinatario, contenido o tema y el propósito (Jolibert, 2002).

En cuanto a las fábulas, se puede decir que son estrategias discursivas de tipo narrativo-argumentativo con estilo satírico, cuya meta es dejar una lección moral llamada moraleja, presentada explícitamente o como texto abierto para ser inferida, interpretada y aceptada (Cortés y Bautista, 1998).

Tabla 2 Cuadro de operacionalización de la Variable Dependiente

Definición: Comprensión de textos narrativos

Según la perspectiva de Cortés y Bautista (1998), ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, los cuales son: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. Comprender un texto también requiere identificar el contexto o situación de comunicación en el que se enmarca la lectura. (Jolibert, 2002)

En cuanto a las fábulas, se puede decir que son estrategias discursivas de tipo narrativo-argumentativo con estilo satírico, cuya meta es dejar una lección moral llamada moraleja, presentada explícitamente o como texto abierto para ser inferida, interpretada y aceptada (Cortes y Bautista, 1998),

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	
Situación Comunicativa: Según Jolibert, J, (2002), la situación comunicativa tiene que ver con el papel que cumple el destinatario, contenido o tema y el propósito de la lectura.	Destinatario: es la persona a quien va dirigido el texto.	1. Reconoce quién es el destinatario de la fábula.	0. No reconoce quién es el destinatario de la fábula.
	Contenido: es el tema o asunto de que trata el texto.	1. Distingue cuál es el tema central de la fábula.	0. No distingue cuál es el tema central de la fábula.
	Propósito: lo que se desea lograr con la fábula: dejar una enseñanza o moraleja.	1. Identifica la enseñanza o moraleja en la fábula.	0. No identifica la enseñanza o moraleja en la fábula.
Plano de la narración: en este plano se encuentra todo lo relacionado con la voz del narrador, sus funciones básicas y el tiempo de la narración.	Narrador del texto: es un recurso inventado por el autor para contar la historia.	1. Reconoce al narrador del texto.	0. No reconoce al narrador del texto.
	Funciones del narrador: Hace referencia al papel que desempeña el narrador en la historia como: contar la historia, ceder la voz a los personajes y dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes.	1. Identifica cuándo el narrador cede la voz a los personajes.	0. No identifica cuándo el narrador cede la voz a los personajes.
	Tiempo de la narración: indica si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro).	1. Identifica el tiempo en el que se cuenta la historia.	0. No identifica el tiempo en el que se cuenta la historia.
Plano del relato: se refiere al modo o los modos de contar. En otras palabras, se relaciona con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final	Estado inicial es el inicio de la historia, en él se presentan los personajes y la situación que los enmarca.	1. Reconoce la situación inicial de la historia.	0. No reconoce la situación inicial de la historia.
	Fuerza de transformación: es el momento o suceso que altera o transforma la situación inicial.	1. Identifica las acciones que modifican	0. No identifica las acciones que modifican el

o desde el comienzo). La historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados, esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante.	Estado final: se entiende como el final de la fábula y la enseñanza o mensaje que se desea transmitir en la misma.	el estado inicial de la fábula. 1. Identifica el final y la moraleja en la fábula.	estado inicial de la fábula. 0. No identifica el final y la moraleja en la fábula.
Plano de la historia: en este encontramos todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desarrollan en la historia. El relato debe tener un o unos personajes, potencialmente capaces de lograr sus objetivos, los cuales a su vez muestran una identidad continua a través del tiempo.	Personajes: son las personas o seres (humanos, animales o de cualquier otra naturaleza) reales o imaginarios que aparecen en la fábula.	1. Reconoce las características psicológicas de los personajes.	0. No reconoce las características psicológicas de los personajes.
	Intencionalidad: es la vocación que dirige las acciones de los personajes hacia el logro de sus objetivos.	1. Reconoce la intencionalidad de las acciones de los personajes.	0. No reconoce la intencionalidad de las acciones de los personajes.
	Tiempo: es el orden lógico que se le da a los diversos hechos que suceden en la historia y que dan cuenta de la duración de la misma.	1. Identifica el orden cronológico de los acontecimientos de la historia.	0. No identifica el orden cronológico de los acontecimientos de la historia.

La presente investigación se complementa con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, por lo que se hace necesario explicar la unidad de análisis, unidad de trabajo y las categorías surgidas de la reflexión realizada en torno a las mismas.

3.7 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, las cuales se pusieron de manifiesto durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

El análisis de dichas prácticas fue realizado a través del registro individual de las observaciones y vivencias de las docentes al terminar cada sesión, tomando como insumo el Diario de Campo, en contraste con lo expuesto por Perrenoud (2007) y Schön (1996), quienes afirman que mediante la acción pedagógica reflexionada, intervenida y ajustada el docente se convierte en alguien distinto. Al realizar la interpretación de lo registrado en dicho instrumento emergieron las siguientes categorías, las cuales fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la Línea de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, extensión Riohacha (grupo 3): descripción, adaptación, autocuestionamientos, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, autopercepción y percepción de los estudiantes:

Tabla 3 Categorías para el análisis de las prácticas de enseñanza

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	
CATEGORÍAS	DEFINICIONES
DESCRIPCIÓN	Relatar los eventos ocurridos en el aula
ADAPTACIÓN	Identificar las situaciones que se presentan en el aula para hacer los ajustes que se consideren pertinentes
AUTOCUESTIONAMIENTOS	Son todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación
AUTOEVALUACIÓN	Reconocer los aciertos y errores de la

	propia actuación
AUTORREGULACIÓN	Tomar decisiones y ejecutarlas en consecuencia de la autoevaluación
RUPTURAS	Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes en los estudiantes
CONTINUIDADES	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes
AUTOPERCEPCIÓN	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que se hace: miedos, alegrías, temores, satisfacciones.
PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o sobre el grupo

3.8 Unidad de trabajo

Profesora uno: Lusineth Añez Oñate

Licenciada en Educación Básica con énfasis en tecnología e informática, 10 años de experiencia laboral como docente de aula en el área de Básica Primaria, tutora del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender.

Profesora dos: Lorena Guerra Vega

Licenciada en Etnoeducación, con énfasis en orientación escolar. 10 años de experiencia laboral como docente de aula de Básica Primaria.

3.9 Técnicas e instrumentos

Con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado, antes y después de la intervención realizada mediante la secuencia didáctica, se diseñó un cuestionario de selección múltiple con única respuesta, el cual consta de 24 preguntas, cada una con un enunciado y tres opciones de respuestas. Para esto, se tuvo en cuenta la operacionalización de la variable dependiente en la que se detallan cuatro dimensiones: situación de comunicación, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, con sus respectivos indicadores (tres para cada dimensión), de las que, luego de interrogar al texto surgieron las preguntas, quedando distribuidas de la siguiente manera: 2 preguntas evalúan un indicador, en consecuencia 6 preguntas evalúan cada dimensión, de tal manera que la dimensión situación de comunicación se evalúa con las preguntas 1 hasta la 6, la dimensión plano de la narración con las preguntas 7 a la 12, la dimensión plano del relato con las preguntas 13 a la 18 y finalmente la dimensión plano de la narración con las preguntas 19 a la 24; dicha estructura se mantiene tanto para el Pre-test como para el Pos-test.

Cuando el estudiante responde el cuestionario, se evalúan sus respuestas por grupos de preguntas de acuerdo con la comprensión de cada dimensión. Luego se suman las puntuaciones en cada dimensión, y de acuerdo al total se ubica en un nivel de desempeño que va desde “bajo” hasta “alto”, como se presenta a continuación:

Tabla 4 Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS

COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN			
Desempeño	BAJO	BÁSICO	ALTO
Respuestas esperadas (dimensión)	6-7	8-9	10-12
Porcentaje equivalente	33.33%	66.66%	100 %
Puntaje Total	1 a 8	9 a 16	17 a 24

El instrumento se validó mediante una prueba piloto, aplicada al grado segundo de otra sede educativa, y luego se envió a juicio de expertos.

Respecto al instrumento utilizado para llevar a cabo la reflexión de las prácticas de enseñanza de las docentes, se utilizó un diario de campo, el cual se asume desde la postura de Porlan y Martín (2000), como un instrumento que permite reflexionar e investigar la acción desde un proceso continuo en el que se pasa de la descripción hacia la interpretación y valoración profunda y progresiva del “saber hacer” profesional (p. 73).

3.10 Procedimiento: El proceso de investigación se desarrolló en varias fases, de acuerdo con los siguiente procedimientos: en primer lugar se realizó un diagnóstico de la comprensión lectora valorando las condiciones iniciales de los estudiantes del grado segundo por medio de un cuestionario de opción múltiple, utilizando para esto la fábula El cabrero y la cabra, luego se llevó a cabo la intervención en la que se diseñó e implementó la secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos, mientras se aplicaba la SD las docentes reflexionaron acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, mediante el diario de campo, posteriormente se realizó de nuevo la valoración de la comprensión por medio de un cuestionario de opción múltiple, utilizando en este caso la fábula El lobo y el perro dormido, y finalmente se hizo la

contrastación entre los resultados del Pre-test y el Pos-test, haciendo uso de la Estadística Descriptiva, para determinar cuál hipótesis se valida y cuál se rechaza.

4. Análisis de la información

En este apartado se presenta el análisis de la información de la presente investigación, la cual tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de fábulas, en los estudiantes de grado segundo de las Instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella del Municipio de Villanueva, La Guajira (grupo 1), y Helión Pinedo Ríos, del Distrito de Riohacha, La Guajira (grupo 2), y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, a partir de la implementación de la secuencia didáctica .

El análisis se presenta a partir de dos ejes: cuantitativo y cualitativo; respecto al primero se aplica la estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central contrastando los datos obtenidos en el Pre-test y Pos-test, dando cuenta de las transformaciones de los estudiantes en la comprensión de textos narrativos, tipo fábula.

Con relación al análisis cualitativo, este se desarrolla a partir de las categorías que emergieron del diario de campo, diligenciado durante la implementación de la secuencia didáctica en sus tres fases: planeación, desarrollo y cierre.

4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de fábulas

En este apartado se muestran las tablas con las medidas de tendencia central, luego se presentan los resultados generales obtenidos en la aplicación del Pre-test y el Pos-test en ambos grupos, seguido de las gráficas con el comparativo general de los desempeños de los estudiantes asumidos desde los niveles bajo, medio y alto, así mismo se muestra el comparativo general de

las dimensiones constituidas por: la situación comunicativa, desde la propuesta de Jolibert (2002), el plano de la narración, plano del relato y plano de la historia, desde los autores Cortés y Bautista (1998), y después se hace la descripción de los desempeños obtenidos en los respectivos indicadores de cada una de ellas, dando cuenta de los posibles cambios o transformaciones en la comprensión lectora, después de la implementación de la secuencia didáctica.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

En las siguientes tablas se presentan las medidas de tendencia central, comparando los resultados generales obtenidos en las dos pruebas para ambos grupos.

Tabla 5 Medidas de Tendencia Central

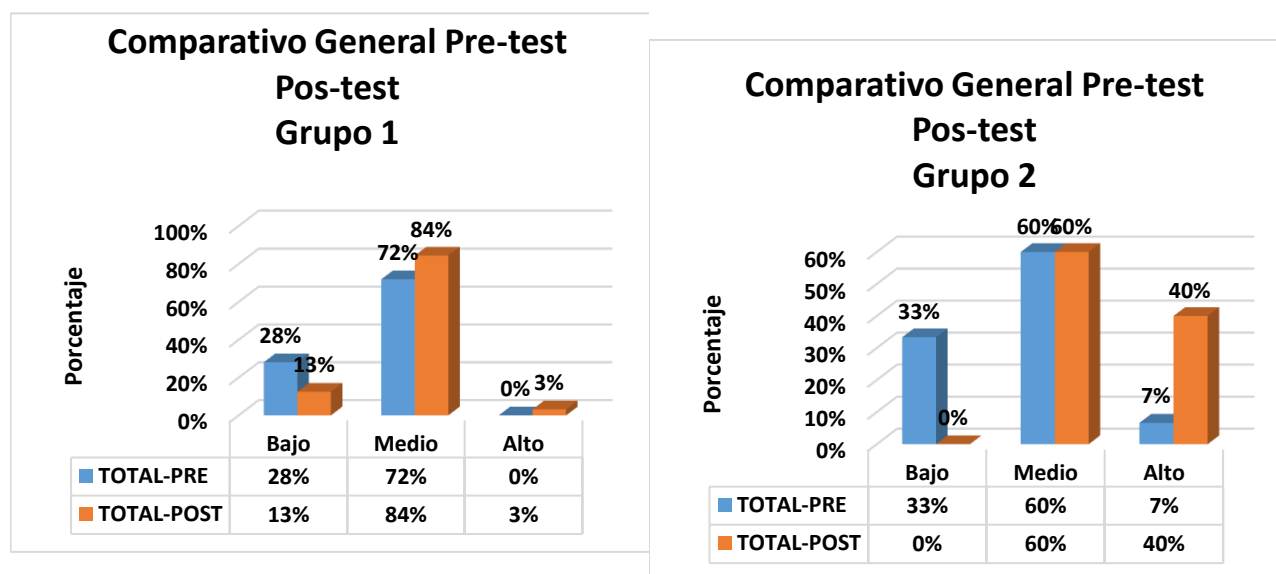
Grupo 1				Grupo 2			
Total Pre-test		Total Pos-test		Total Pre-test		Total Pos-test	
Media	9,625	Media	10,71875	Media	11	Media	15,06666667
Error típico	0,491356746	Error típico	0,440478055	Error típico	0,468025233	Error típico	1,006959907
Mediana	10	Mediana	11	Mediana	11	Mediana	15
Moda	11	Moda	11	Moda	11	Moda	18
Desviación estándar	2,779533495	Desviación estándar	2,49172016	Desviación estándar	1,812653934	Desviación estándar	3,899938949
Varianza de la muestra	7,725806452	Varianza de la muestra	6,208669355	Varianza de la muestra	3,285714286	Varianza de la muestra	15,20952381
Curtosis	-0,729219156	Curtosis	-0,387603208	Curtosis	0,851970336	Curtosis	0,871695933
Coefficiente de asimetría	-0,142406859	Coefficiente de asimetría	0,129241157	Coefficiente de asimetría	-0,664226831	Coefficiente de asimetría	0,384059446
Rango	11	Rango	10	Rango	7	Rango	16
Mínimo	4	Mínimo	6	Mínimo	7	Mínimo	8
Máximo	15	Máximo	16	Máximo	14	Máximo	24
Suma	308	Suma	343	Suma	165	Suma	226
Cuenta	32	Cuenta	32	Cuenta	15	Cuenta	15

En la tabla anterior, se puede observar que el Grupo 1 tuvo cambios positivos, si se tiene en cuenta que la media pasó de 9,6 en el Pre-test a 10, 07 en el Pos-test, la mediana pasó de 10 a 11 y la desviación estándar disminuyó de 2,77 a 2,49.

De igual manera, en el Grupo 2, se pueden evidenciar avances, debido a que la media pasó de 8,8, en el Pre-test a 15,3 en el Pos-test, la mediana aumentó de 9 a 15 y la desviación estándar disminuyó de 3,34 a 2,52; dichos datos reflejan los beneficios de la intervención realizada por medio de la secuencia didáctica, mejorando los desempeños en la comprensión lectora de fábulas de los estudiantes integrantes de ambos grupos de estudio.

4.1.2 Comparativo general por niveles

Las siguientes gráficas corresponden al comparativo general de los desempeños por niveles, de los estudiantes de ambos grupos, en el Pre-test y el Pos-test.



Grafica 1 Comparación General Pre-test/Pos-test

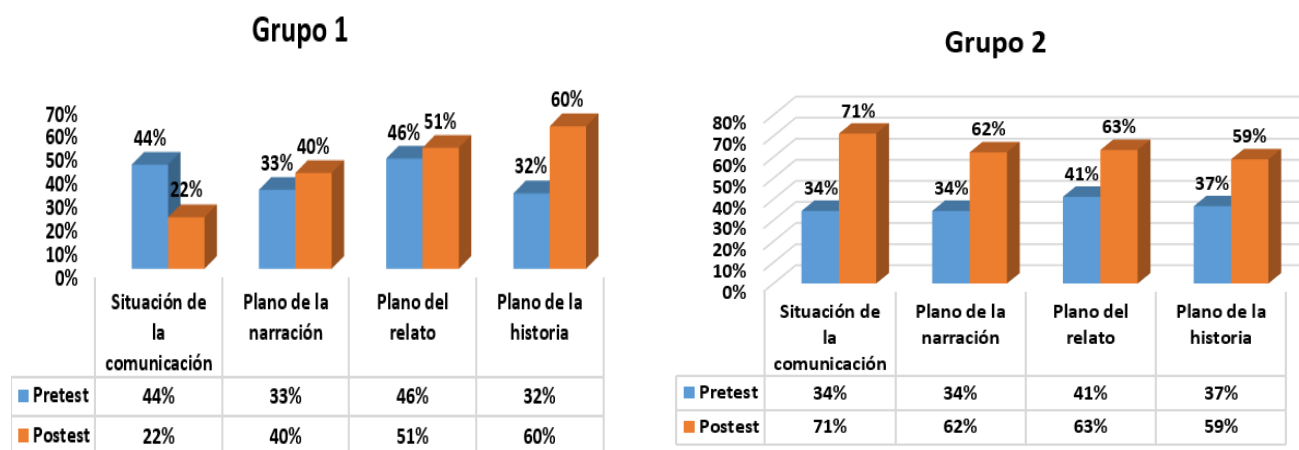
En cuanto a los resultados generales obtenidos en el Pre-test y el Pos-test, en la Gráfica 1 se muestra que ambos grupos mejoraron sus desempeños en la comprensión lectora, considerando que hubo movilidad de los estudiantes en los diferentes niveles, pasando de bajo a medio y de medio a alto, después de la implementación de la secuencia didáctica.

En el caso del grupo 1 para las dos pruebas, la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel medio, aunque con un incremento en el Pos-test; así mismo aumentó el porcentaje de estudiantes en nivel alto, de 0% a 3%, disminuyendo el nivel bajo de 28% a 13%. Para el grupo 2 la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel medio, con un porcentaje del 60% tanto en el Pre-test como en el Pos-test, además se incrementó el porcentaje de estudiantes en nivel alto, pasando de 7% al 40%, y disminuyendo el nivel bajo a 0%.

Esto posiblemente sea el resultado de la intervención realizada por medio de la secuencia didáctica, razón por la que se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, en la que se plantea que una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejora la comprensión lectora de fábulas, en los estudiantes de segundo grado, de las I. E Esteban Bendeck Olivella de Villanueva, la Guajira y Helión Pinedo Ríos del Distrito de Riohacha- la Guajira.

4.1.3 Análisis de dimensiones.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones, comparando el Pre-test y Pos-test en cada grupo.



Grafica 2 Comparación General de Dimensiones Pre-Test/Pos-Test

Como se puede observar, ambos grupos presentaron avances en los porcentajes obtenidos en las dimensiones de estudio, exceptuando la dimensión situación de comunicación en el grupo 1, como lo evidencia la gráfica 2, estos resultados dan cuenta de la efectividad de la secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora de fábulas en los estudiantes.

Con respecto al grupo 1, la dimensión que más se transformó fue el plano de la historia, presentando un avance de 28 puntos porcentuales en relación con el Pre-test, esto posiblemente obedezca a la orientación de la secuencia hacia el reconocimiento del personaje del lobo, teniendo en cuenta que varias sesiones fueron dedicadas al análisis de las características de dicho personaje, a reconocer su intencionalidad y motivación en muchas historias, en especial en la fábula principal “el lobo, el zorro y el caballo” coincidiendo con la investigación realizada por Londoño y Rendón (2017), titulada “Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para comprensión de textos narrativos”. Algunas de las actividades realizadas fueron: dramatizados elaboración de máscaras, carteleras y galerías artísticas, enfrentando a los estudiantes a situaciones reales de comunicación, como lo propone Hymes (como se cita en MEN, 1998),

compartiendo entre pares con demandas escolares pertinentes y de acuerdo a sus intereses. Pese a lo anterior, no hubo avances en la dimensión situación de comunicación, resultado que probablemente se deba al conflicto cognitivo que pudo haber generado la implementación de la secuencia didáctica, en la que de manera contextualizada, y desde las primeras sesiones se reconocieron los elementos de dicha dimensión, por medio de actividades como la identificación y personificación del autor por parte de los estudiantes, el diseño de tarjetas de invitación y la elaboración de fichas de lectura para reconocer al destinatario y el contenido del texto, acciones que usualmente no están presentes en las prácticas tradicionales, en las que es frecuente que se realice la lectura de textos descontextualizados, por lo que no se hace necesario el reconocimiento de la situación real en la que el texto surge (autor, destinatario, propósito, etc).

Esto se relaciona con la postura de Piaget (1978) cuando explica que, en la acción, los sujetos retienen y asimilan los procesos que le son comprensibles desde sus esquemas conceptuales habituales y descartan los que no le son familiares, lo que da origen a un rechazo cognitivo producto de la contradicción con sus esquemas previos.

Sumado a la anterior los resultados en esta dimensión podrían relacionarse con el hecho de que la docente apenas comenzaba a interactuar pedagógicamente con el grupo de estudio por lo que al desconocer sus estilos y formas de aprendizaje se vio limitada en el uso de recursos y propuestas pertinentes para mediar acertadamente entre el rechazo cognitivo y la asimilación del nuevo conocimiento, en consecuencia, pese a que los estudiantes demostraron participación activa en los compromisos, actividades cooperativas, individuales y vivenciales y contaron de forma continua con la guía, orientación y acompañamiento de la docente, no fue posible el cambio conceptual, en ausencia de más actividades que sirvieran de apoyo para graduar los conocimientos al nivel de competencia esperado, compartir la responsabilidad del dominio de las

tareas para luego provocar la apropiación y acercamiento a la “zona de desarrollo próximo” (Vigostky, 1978)

Así mismo, la presencia ocasional de la docente en el aula, debido al cumplimiento de otras funciones académicas (Tutora del PTA) y la falta de espacios cedidos por la docente titular del aula, limitó las realimentaciones y el uso de estrategias discursivas como: recapitulaciones, síntesis y resúmenes, los cuales según Wertsh (como se citó en Coll, 2004) ayudan, refuerzan y dan continuidad a la significación de lo aprendido

Respecto al grupo 2, la situación de la comunicación es la dimensión de mayor transformación, probablemente porque en la implementación de la propuesta, se desarrollaron actividades contextualizadas y significativas, trascendiendo las que se proponen en la escuela desde prácticas tradicionales, en las que solo se trabaja el autor como el que escribe el texto, pero no se analiza para quién va dirigido, cuál es su propósito, contenido y no se comprenden las razones por las cuales llega el texto al aula. Estos resultados evidencian que, con la aplicación de la secuencia didáctica como herramienta para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se logra mejorar la comprensión lectora de textos narrativos.

Lo anterior lo confirma Vargas (2017) en su investigación “Lee, interpreta y cuenta” una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos, donde se plantea que después de la aplicación de la secuencia didáctica, se lograron avances, no solo en el contexto comunicativo, sino también en los diferentes planos de la narración, lo que demuestra que la orientación del trabajo en clase a través de este tipo de propuestas, es una alternativa de intervención pertinente que proporciona a los maestros posibilidades de mejorar sus prácticas de enseñanza.

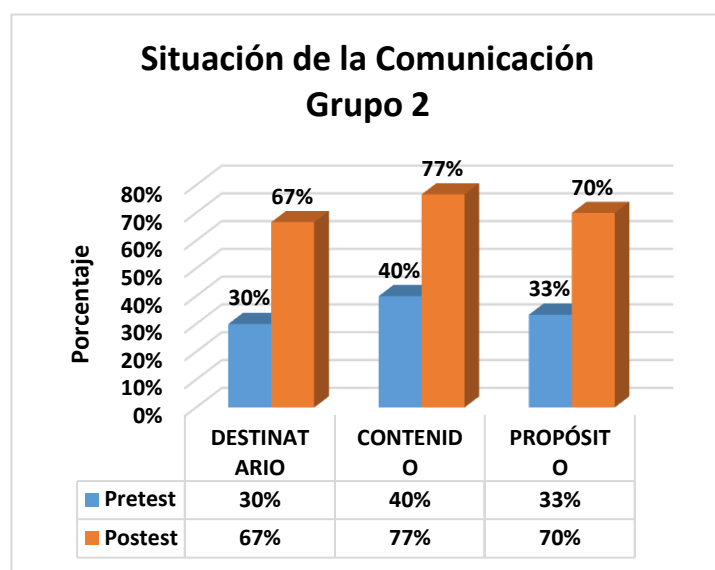
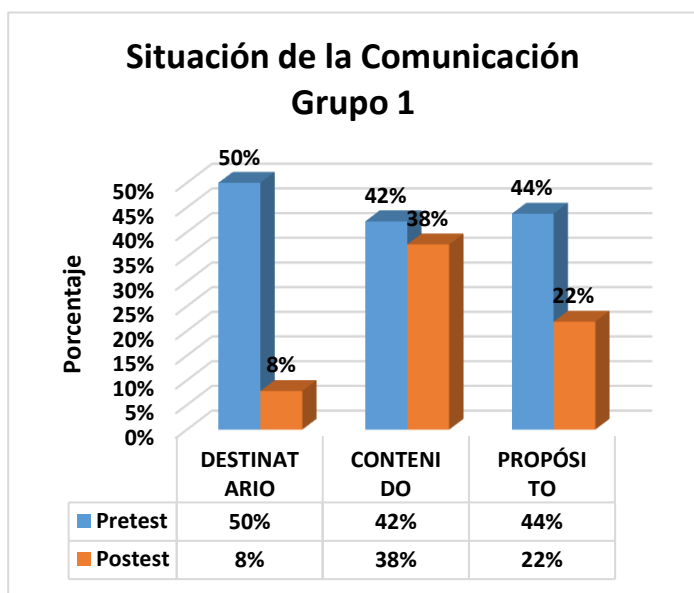
En contraste, la dimensión que menos avances presentó para el grupo 2 fue el plano del relato, lo que probablemente se deba al poco conocimiento de los estudiantes para identificar en

la estructura ternaria la fuerza de transformación o posiblemente sea consecuencia de prácticas de enseñanza en las que se enfatiza la decodificación o búsqueda superficial y transcriptiva de los aspectos literales del texto, llevando a los estudiantes como plantean Cassany, Luna, & Sanz, (2003) a comprender desde el silencio y respondiendo a algunas preguntas de comprobación.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de la dimensión situación de comunicación, con sus respectivos indicadores.

4.1.3.1 Análisis de la dimensión situación de comunicación.

A continuación, se presenta el análisis de los desempeños de los estudiantes, obtenidos durante el Pre-Test y el Pos-test en la dimensión situación de comunicación, la que según Jolibert (2002), hace referencia a las condiciones reales en las que se da la enunciación, teniendo en cuenta los indicadores: destinatario, contenido y propósito de la lectura.



Grafica 3 Situación de comunicación

La gráfica 3 muestra los resultados de los dos grupos en la dimensión “Situación de Comunicación” con sus respectivos indicadores: destinatario, contenido y propósito.

Se observa que el grupo 1, muestra una disminución en todos los porcentajes obtenidos en los indicadores del Pos-test, siendo el indicador *contenido* el de menor cambio en comparación con el Pre-test, ya que pasó de un 42% a un 38% en el Pos-test, mientras el indicador *destinatario* presentó mayor diferencia frente al Pre-test, descendiendo de un 50% a un 8% , lo cual pone en evidencia que estos aspectos al ser trabajados de manera memorística en el aula, se abordan sin reflexión previa ni ubicación en situaciones de lectura y escritura reales, por lo que al alterarse el esquema tradicional durante la intervención realizada mediante la secuencia didáctica, probablemente produjo un conflicto cognitivo en los estudiantes.

Respecto al indicador con mayor porcentaje (aunque disminuyó en el Pos-test,) fue el contenido, lo que puede significar que a los estudiantes del grupo 1 les resultó familiar el tema de la fábula, lo que pone en evidencia la postura de Colomer (1997) quien se refiere a la influencia del conocimiento previo en la interacción entre el texto y el lector; asimismo este tipo de texto llama la atención de los niños, posiblemente por la combinación entre fantasía y realidad o a la presencia de animales personificados, pues como afirma Carrascal (2015) a la fábula la “podríamos considerar un manual de principios morales que nos ayuda a aprender de una forma lúdica gracias a lo ameno y divertido de la historia” (p 12).

En este orden de ideas, es preciso decir que durante el desarrollo de la SD se dieron las condiciones para que los estudiantes pudieran trabajar, escribir, participar y jugar entre pares, observándose en estos ejercicios avances en sus esquemas conceptuales, porque participaron de manera activa en las sesiones, conocieron y entrevistaron a un autor, lo representaron e identificaron en textos narrativos: fábulas y cuentos, elaboraron tarjetas de invitación y fichas de lectura para dar cuenta también del propósito de los textos leídos, lo que en palabras de Jolibert (2002) significa que en “la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en

el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar, se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje” (p 37.).



Ilustración 1 Visita y entrevista al escritor Edgar Camargo



Ilustración 2 Elaboración grupal de fichas de lectura

Conviene subrayar que las situaciones propuestas en las sesiones demostraron ser pertinentes, sin embargo, debieron realimentarse y recapitularse por la docente tutora y los estudiantes para

reconstruir o resignificar lo aprendido. Es claro que se debe seguir trabajando con este grupo en la comprensión de los aspectos propios de esta dimensión, en la que aún evidencian dificultades.

Ahora bien, en el caso del grupo 2, todos los indicadores tuvieron transformaciones en igual medida, con una diferencia de 37 puntos porcentuales, en los tres indicadores que componen esta dimensión, lo que permite concluir que la implementación de la S.D, contribuyó en la comprensión de los elementos de la situación de comunicación, a partir de las actividades desarrolladas durante las primeras sesiones, las que se enfocaron en que los estudiantes reconocieran el destinatario, el propósito y el contenido, aspectos, que según el MEN (1998), hacen parte de la competencia pragmática, dando relevancia al reconocimiento de la intencionalidad o propósito del texto enmarcado en un contexto de comunicación.

Para trabajar esta dimensión, se desarrollaron actividades, además de las ya mencionadas, como la anticipación de algunas escenas de la fábula “el zorro, el lobo y el caballo”, mediante la exposición de una galería de imágenes para activar los conocimientos previos de los estudiantes y despertar el interés hacia la lectura de este tipo de texto, realizando preguntas de predicción como: ¿Qué tipo de texto se va a leer?, ¿De qué tratará la historia?, ¿Quiénes serán los personajes de la fábula?, ¿Cómo creen que inicia?, ¿Cómo creen que termina?, ¿Quién escribió el texto?, ¿Cuál será el propósito del autor?, ¿Para quién escribió el texto?, además se elaboró un mapa mental en torno al personaje principal (lobo) y se indagó sobre la biografía del autor.

Es importante destacar que este modo de acción va orientado a que los estudiantes aprendan a evaluar la información, entenderla, contrastarla y si se da el caso aplicarla.



Ilustración 3 Actividad anticipación escenas de fábula

Otras actividades realizadas con el fin de que los estudiantes reconocieran el autor de las obras fueron las lecturas de exploración, la socialización de fábulas, con el objeto de que pudieran identificar quién escribe y lo que escribe, desde la oralidad y la escritura. Esta última posibilita al ser humano avanzar en sus aprendizajes porque le exige reflexionar sobre sus pensamientos y la propia escritura; de esta forma se aprende no solo acerca del tema, sino acerca de la lengua misma (Romo, 2015).



Ilustración 4 Leyendo y compartiendo fábulas

En definitiva, cada actividad tenía como fin mejorar el uso de la facultad de comunicación y de representación que es el lenguaje, contribuyendo desde el aula, como lo afirma Lomas, (1993) al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas; escuchar, hablar, leer y escribir, a partir de situaciones reales de comunicación. Precisamente, Hymes

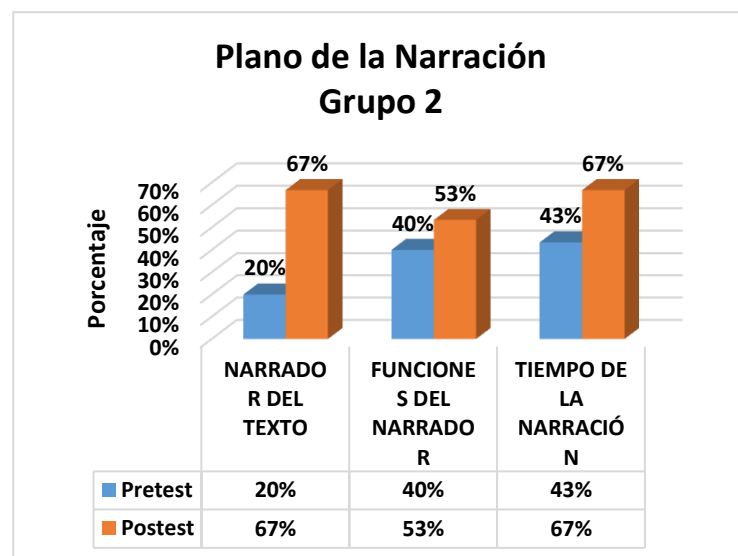
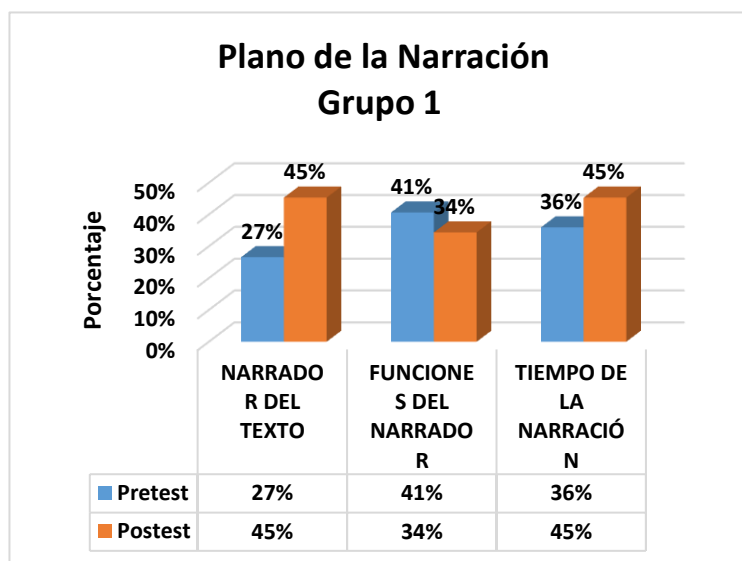
(1972), señala que lo que se debe desarrollar en los estudiantes es la competencia comunicativa, la cual integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, afianzando la habilidad para participar en la sociedad no solo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante.

En síntesis, la dimensión situación de comunicación presentó avances para el grupo 2, situación que pudo darse por el acompañamiento permanente de la docente, lo que permitió brindar ayudas ajustadas a las necesidades y particularidades de los estudiantes, de manera permanente, situación que no fue posible llevar a cabo con el grupo 1, por las razones ya expuestas. A continuación, se presentan los resultados de la dimensión Plano de la narración, con sus respectivos indicadores.

4.1.3.1 Análisis del plano de la narración

El narrador es el recurso inventado por el autor para desarrollar el relato, confiriéndole ciertas funciones, las cuales hacen referencia al papel que desempeña en la historia (Cortés y Bautista, 1999). Siendo así, para la comprensión de este plano, se orientaron las actividades buscando que los estudiantes reconocieran que todo relato tiene un narrador e identificaran su voz, funciones básicas y el tiempo de la narración.

Los resultados obtenidos en este plano se presentan en el siguiente gráfico:



Grafica 4 Plano de la Narración

En la gráfica 4 se puede evidenciar que ambos grupos obtuvieron avances en la mayoría de los indicadores, lo cual se hace notable al confrontar los resultados de los porcentajes obtenidos en el Pos-test frente al Pre-test, para los indicadores *tiempo de la narración* y *narrador del texto*. De la misma manera se observa que ambos grupos tuvieron menores transformaciones en el indicador *funciones del narrador*.

El grupo 1 presentó avances positivos en todos los indicadores, en el Pos-test, así, en el indicador *narrador del texto* logró un aumento de 18 puntos porcentuales, pasando de 27% a 45%, en el indicador *funciones del narrador* avanzó en 6 puntos porcentuales con relación al Pre-test, mientras que el indicador *tiempo de la narración*, fue el que presentó mayores cambios al aumentar 23 puntos porcentuales, pasando de 36% en el Pre-test a 59% en el Pos-test.

El tiempo de la narración, es definido por Cortés y Bautista (como se citó en Pérez y Roa, 2010) como aquel que indica si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar. Este aspecto fue trabajado en la SD, mediante la identificación de acciones que ocurren en la historia, en

contraste con las acciones que realizan los estudiantes en su vida cotidiana como por ejemplo, “escribe qué hiciste en vacaciones” (pasado), “qué haces en este momento”(presente), “qué harás cuando llegues a casa” (futuro), todo esto con el fin de que comprendieran que las acciones de los personajes se ubican en un tiempo. Al respecto, en las investigaciones realizadas por Llanos y Guerrero (2017), Londoño y Rendón (2017) se hace referencia a la importancia de planear estrategias de lectura que le permitan a los estudiantes identificar marcas textuales como verbos y palabras, a ubicar la historia en el tiempo pasado, el presente y el futuro, dada la complejidad que este elemento puede representar para algunos de ellos .



Ilustración 5 Trabajando el tiempo de la narración

Podría decirse que las actividades que posibilitaron los avances en los estudiantes relacionados con este plano fueron de carácter vivencial en su mayoría, desde la caracterización de los personajes y del narrador, juego de voces, cambios de perspectivas en la historia, identificación de marcas textuales, construcción de emoticones, diálogos y elaboración de máscaras, fichas y secuencias de imágenes, puesta en escena de fábulas e imitación de movimientos y acciones de los personajes, todo lo anterior con el propósito de posibilitar la adquisición de competencias en los estudiantes hacia la comprensión y producción de textos narrativos (Cortés y Bautista, 1999)



Ilustración 6 Actividades plano de la narración

Para el grupo 2, el indicador que obtuvo mayor transformación fue el narrador del texto, que aumenta en 20 puntos porcentuales, resultado que probablemente es producto de la implementación de la secuencia didáctica, pues en esta se realizaron dinámicas que tienen que ver con la diferenciación en los textos del autor y el narrador. Según Bal, (1990) este último, ha sido creado por el autor con la misión de contar la historia, y puede ser protagonista, testigo, omnisciente y observador; el reconocimiento de esta voz en el texto puede ser compleja para los estudiantes, especialmente los más pequeños, razón por la cual, se invitó a un escritor al aula quien realizó una lectura en voz alta sobre las aventuras de “El lobo, el zorro y el caballo”, y a partir de este ejercicio se llevó a los estudiantes a reflexionar acerca de la voz del narrador, y a diferenciarlas de la voz del autor (en este caso el escritor).

De este modo, los estudiantes no solo identificaron al narrador, que para este caso era omnisciente, quien tiene una visión total del relato y es ajeno a los hechos, sino también su función de ceder la voz a los personajes para hacer creíble la historia, enfatizando las palabras, frases o signos de puntuación como guías de orientación.

Además de lo anterior, se realizaron actividades como la identificación del narrador con emoticones pegados en el texto, usando un micrófono para representarlo, búsqueda de marcas textuales con ayuda de interrogantes, todas enmarcadas en comprensión de textos narrativos breves, teniendo en cuenta que estos son favorables por su estructura para representar realidades cotidianas, tocando aspectos sociales, éticos y culturales. Los niños y niñas recibieron estas actividades de manera positiva, mostrándose motivados, concentrados, comprometidos y colaboradores.



Ilustración 7 Actividades plano de la narración

Resultados similares se encontraron en la investigación de Velázquez y Tabares (2017) en la que se logró mayor avance en esta misma dimensión en el indicador “voz del narrador”, progresó de un 0% a 91.7, lo que llevó a concluir a las autoras que los niños no comprendían la existencia de un narrador, por ser un aspecto poco abordado en la enseñanza tradicional, dificultad que pudo ser superada de igual manera mediante la implementación de una SD.

El indicador con menos transformaciones para ambos grupos fue el de *funciones del narrador*, presentando para el grupo 1 en el Pos-test un aumento de 6 puntos porcentuales, mientras el grupo 2 mantuvo el mismo resultado en ambas pruebas; lo anterior pudo ser consecuencia del énfasis que tuvieron las actividades respecto al indicador narrador del texto, así como del desempeño de los estudiantes en la prueba inicial, no indicando esto que no pudieran

mejorar. Estos hallazgos coinciden igualmente con la investigación de Velázquez y Tabares (2017), quienes reiteran que estos son aspectos poco trabajados en el aula, enfocándose la comprensión solo en lo que es explícito en el texto, razón por la que no se lleva al niño a realizar inferencias, a cuestionarse y cuestionar.

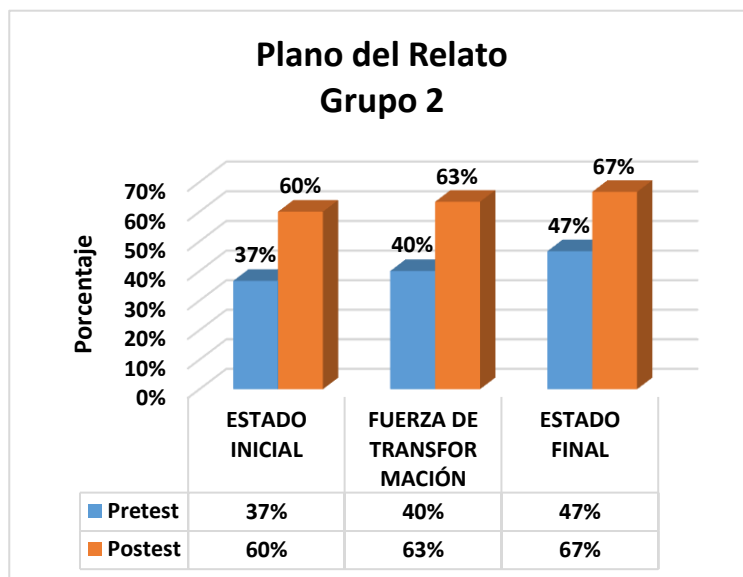
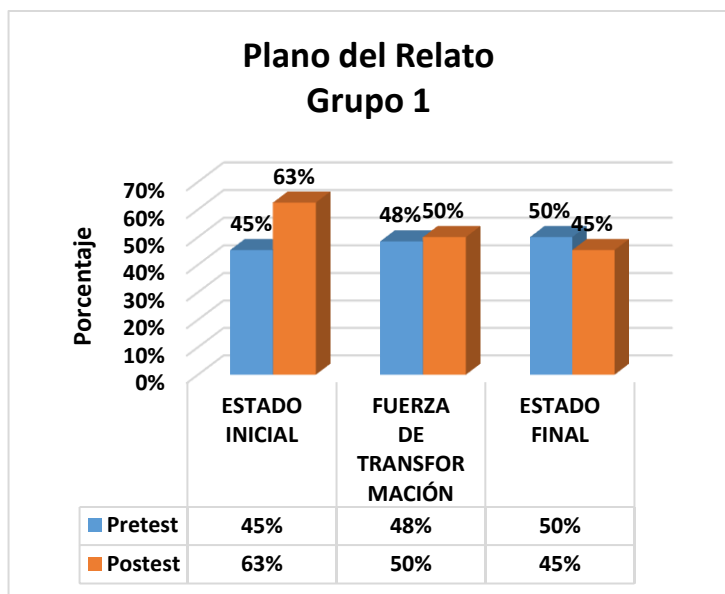
De allí que con la secuencia didáctica se espere enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, de tal manera que contribuya en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en términos de capacidad para comprender, analizar, inferir y crear textos, en este caso narrativos, pues como dice Van Dijk (1983), “los textos narrativos son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual” (p.153)

Continuando con el análisis de los resultados, se presenta en el siguiente apartado, los obtenidos por los estudiantes en el plano del relato con sus respectivos indicadores: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

4.1.3.3 Análisis de la dimensión plano del relato.

Este plano se refiere al modo en que está contada la historia sea real o ficticia, es la manera de relacionar narrativamente sucesos o hechos para estructurar la trama en el relato, en donde los eventos cobran sentido al encadenarse unos con otros, utilizando el narrador información dosificada, estratégicamente seleccionada con intenciones de causar efecto en el lector.

Con la finalidad de dar un orden secuencial a la historia, se organiza a través de una estructura argumental ternaria, compuesta por: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Cortes y Bautista, 1999) asumida para esta investigación, razón por la que, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en dichos indicadores.



Gráfica 5 Plano del Relato

La gráfica 5 muestra que ambos grupos tuvieron avances en todos los indicadores. Como se puede observar para el grupo 1 en el indicador *Estado inicial* se presenta un aumento de 12 puntos porcentuales, en el indicador *Fuerza de transformación* de 5 y en el indicador *Estado Final* de 3; por otro lado el grupo 2, en el indicador *Estado Inicial*, presenta un aumento de 10 puntos porcentuales, en el indicador *Fuerza de transformación* de 7 y en el indicador *Estado Final* de 3, lo que lleva a inferir que la intervención realizada mediante la secuencia permitió la apropiación de los estudiantes de los aspectos que hacen parte de la dimensión Plano del relato, el cual es definido por Cortés y Bautista (citados en Pérez y Roa, 2010) como el modo o los modos de contar. En otras palabras, se relaciona con la estructura en la que se relata la historia (si el narrador decide empezar a contar desde el final o desde el comienzo).

Este plano, representa el contenido del texto, las marcas que indican diálogo, sueños, inicio y fin de la historia, también hace referencia a la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas se organizan, para el caso de la fábula se incluye además de la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) la moraleja. Este tipo de texto,

según afirma Carrascal (2015) en su investigación, es ideal para el trabajo en el aula porque ayuda a incentivar la lectura a edades tempranas contribuyendo a desarrollar la competencia sociocultural e intercultural, resaltando valores, y acercándolos de manera creativa a la realidad que los rodea, además, por su carácter argumentativo también conlleva a la necesidad de asumir una postura crítica frente a las situaciones que allí se representan, y que son reflejo de la realidad.

Retomando los indicadores, es preciso señalar que para ambos grupos el que más se transformó fue el *Estado Inicial*, lo que posiblemente se deba a que durante la implementación de la secuencia didáctica, se analizaron diversas fábulas y cuentos, a partir de un personaje (el lobo), realizando un ejercicio de intertextualidad, en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer, comparar, re-narrar, dibujar, representar y observar videos, para lograr identificar las acciones que realizan los personajes en el estado inicial.

En el caso del grupo 1, la intervención realizada llevó a los estudiantes a reconocer desde el inicio la identidad del personaje, cómo es, qué siente, qué piensa, qué desea, utilizando para esto juegos de roles, narraciones y re-narraciones, interrogación del texto, anticipación de escenas, lecturas compartidas, elaboración de fichas y rejillas, actividades que se alejan de las prácticas tradicionales en las que de manera memorística se le insiste a los estudiantes que solo existe una manera de iniciar la historia, desconociendo las características y los anhelos de quienes intervienen en ella. Lo expuesto ayudó a los estudiantes a comprender, describir y explorar los elementos que conforman un buen relato (Cortés y Bautista, 1999)



Ilustración 8 trabajando el plano del relato

Para el grupo 2, la mayor transformación se encuentra igualmente en el indicador estado inicial, con una mejora de 10%, seguido del indicador fuerza de transformación que pasa de 40% a 47% y por último está el indicador estado final, con un avance de 3 puntos porcentuales.

Lo anterior, permite afirmar que los estudiantes mejoraron en el reconocimiento de los tres elementos de la estructura ternaria propuesta por Cortés y Bautista (1999), afianzando sus conocimientos previos, dado que el primer test mostró un nivel de desempeño alto y para el segundo permanece. Estos resultados coinciden con la investigación de Gallego y Pérez (2017), en la que el indicador estado final muestra poco aumento y se le atribuye posiblemente al conflicto cognitivo ocasionado en los estudiantes, debido al abordaje de un esquema ternario, que habitualmente no se maneja en la escuela.

Es relevante decir que actualmente es frecuente encontrar textos con estructuras y modos de contar la historia que son diferentes a los de uso común en los cuentos como por ejemplo: “Erase una vez...” como inicio de la historia o “y vivieron felices” para finalizar el relato. Ahora es posible encontrar textos cortos con inicios y finales más complejos que tendrían como objeto, y en conjunto toda la historia, que el lector pueda elaborar su propio juicio o concluir a partir de lo leído. El uso de estas fórmulas, señalan Pérez y Roa (2010), establece una relación inmediata con el inicio y fin de la historia. Afirman que “el reconocimiento de las marcas se convierte en una estrategia que le ayuda al lector a ubicarse en un género literario particular con una estructura propia” (p. 47).

Ahora bien, se realizaron varias actividades para enseñar a los estudiantes a comprender el **estado inicial**, definido como el inicio de la historia, en él se presentan los personajes y la situación que los enmarca, la **fuerza de transformación**, que es el momento o suceso que altera

o transforma la situación inicial, y el **estado final**, que se entiende como el final de la fábula y la moraleja o mensaje que se desea transmitir en la misma, de esta manera, se recrearon las narraciones utilizando títeres hechos por los mismos alumnos, en donde respondían a los siguientes interrogantes ¿Cómo inicia la fábula? ¿Cómo están los personajes al inicio de la historia? ¿Cuál es el problema o dificultad presentada en la fábula? ¿Cómo termina?, ¿Cómo están los personajes al final de la historia? ¿Cómo se transformaron? ¿Cómo se solucionó el problema? Las respuestas debían ser sustentadas a partir de las marcas textuales utilizadas para hacer las respectivas inferencias.

Adicionalmente se crearon escenarios de construcción de secuencias narrativas con imágenes, y de semejanzas y diferencias entre los cuentos y las fábulas, promoviendo cuestionamientos, actividades en las que los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer, re-narrar, dibujar, dramatizar y observar videos, con tareas desafiantes e interesantes para los ellos.



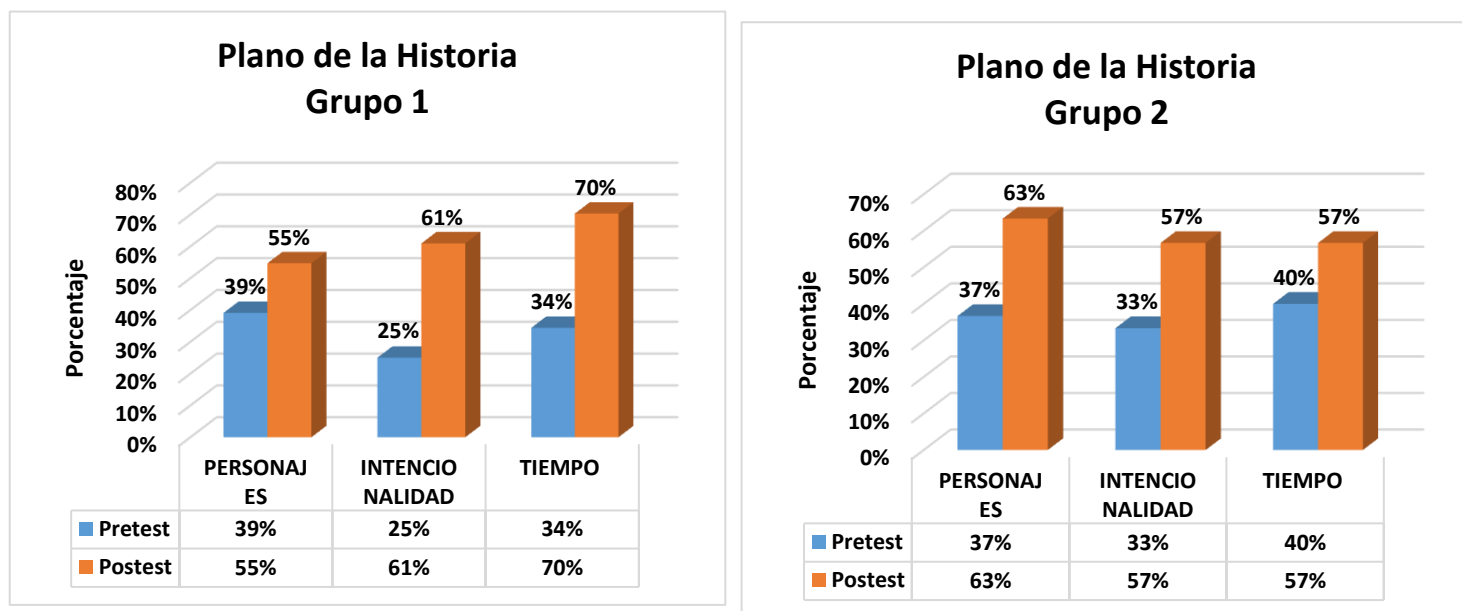
Ilustración 8 Trabajando la estructura ternaria

Vale mencionar que los indicadores fuerza de transformación y estado final, requirieron por parte de las docentes, un mayor esfuerzo en la intervención, dado que para los estudiantes fue complicado su reconocimiento.

Para finalizar con el análisis cuantitativo de la comprensión lectora de fábulas, a continuación se presentan los resultados en el plano de la historia con sus respectivos indicadores.

4.1.2.4 Análisis de la dimensión plano de la historia.

En cuanto a este plano Cortés y Bautista (1998), conciben que toda narración inicia mostrando su intencionalidad, que tiene personajes, los cuales a su vez muestran una identidad continúa a través del tiempo, aunque pueden presentar cambios durante todo el relato de una historia. Siguiendo este planteamiento, a continuación se realiza el análisis de los resultados obtenidos en lo que corresponde a los indicadores de personajes, intencionalidad y tiempo.



Gráfica 5 Plano de la historia

La gráfica 6 muestra que ambos grupos obtuvieron avances en la mayoría de los indicadores. Como se puede observar para el grupo 1 el indicador *Personajes* presenta un aumento de 27 puntos porcentuales, el indicador *Intencionalidad* de 21 y el indicador *Tiempo* de 20, por otro lado, el grupo 2, en el indicador *Personajes*, presenta un aumento de 20 puntos porcentuales, en el indicador *Intencionalidad* de 7 y en el indicador *Tiempo* se mantiene el 40% obtenido en el Pre-test. Los resultados reflejan la potencia de la SD para mejorar la comprensión lectora, además de otras habilidades comunicativas, lo que implicó una construcción guiada de

conocimiento, el cual según Vygotsky (1965), está mediado por las actividades culturales, dado que allí pueden enfrentarse a diferentes problemas, acerca de los cuales tendrán que pensar para resolver. En otras palabras, son herramientas para que el estudiante adquiera y perfeccione su lenguaje y le facilite la interacción social. Es importante resaltar, que los aspectos propios de esta dimensión, son los que usualmente se consideran en la escuela, cuando se leen textos narrativos, sin embargo, el énfasis está puesto en lo explícito del texto, como las características físicas de los personajes, el espacio en el que se desarrolla la historia, entre otras (Pérez y Roa, 2010).

Ahora bien, se hace importante mencionar que la mayor transformación para ambos grupos se dio en el indicador *Personajes*, es posible que esta situación se haya dado principalmente porque en las prácticas tradicionales el énfasis recae en el estudio de los mismos, y aun cuando no se hace de manera profunda, es evidente que los estudiantes poseen conocimientos previos al respecto.

Lo anterior coincide con investigaciones como la de Londoño y Rendón (2017) y Llanos y Guerrero (2017), quienes sostienen que el hecho de retomar aspectos como el de los personajes en una trama ficticia, en circunstancias de nuestra propia realidad, hace que los estudiantes se logren identificar en gran parte con esos acontecimientos o personajes, facilitándoles de esta manera centrar su atención en dichos elementos (p. 85).

Con respecto a las actividades realizadas en la SD, que pudieron posibilitar los resultados obtenidos se pueden mencionar: dramatizaciones, rondas, análisis del lobo como personaje prototípico de las fábulas y cuentos, construcción de rejillas, rompecabezas, identificación de la intencionalidad del lobo por medio de la reproducción de videos y juegos de roles, comparaciones del lobo como personaje y como animal, análisis de las características físicas y

psicológicas del lobo, elaboración de máscaras de los personajes favoritos, búsqueda e imitación de las voces de los personajes, lectura de imágenes de fábulas y cuentos, socialización y puesta en escena de los mismos con la participación de los padres de familia.



Ilustración 9 Trabajando el plano de la historia

Del mismo modo, se realizaron diversas actividades encaminadas a la comprensión del plano de la historia, mediante el análisis de las características de los personajes, la intencionalidad de las acciones y el orden cronológico de la historia, por ejemplo, utilizando la fábula “El Lobo, el zorro y el caballo”, se jugó con los niños y niñas a armar y desarmar un rompecabezas lo más rápido posible, donde cada ganador debía decir las características que tenían los personajes en la historia y en la vida real, complementando la actividad con preguntas como: ¿Qué quiere? ¿Qué hace? ¿Qué dice? ¿Qué piensa? ¿Cómo se sentían al inicio? ¿Cómo se sentían al final? ¿Cómo se comportan? ¿Cuál es la actitud de los personajes?, socializando las respuestas al final.



Ilustración 10 Trabajando características de los personajes e intencionalidad

Por otro lado el indicador con menor transformación para ambos grupos fue el tiempo de la historia, el cual resultó ser muy complejo para los estudiantes al requerir de conocimientos previos, que al parecer no tenían y que eran necesarios para hacer inferencias. Este indicador se trabajó en la SD a la par con el de personajes, por ejemplo, en “el desfile de los personajes” que tenía como fin identificar sus motivaciones al actuar y pensar en diferentes formas para conseguir su objetivo, así, se pidió a los estudiantes que identificaran las marcas textuales que daban cuenta de la temporalidad de las acciones, organizando a partir de estas, una línea de tiempo, insumo que permitió analizar las incidencias de las acciones de los personajes, cuando tienen una continuidad que pueden ubicarse en diferentes momentos de la historia.

Estos resultados concuerdan con los de la investigación realizada por García y Quiceno (2017), en la que el indicador de mayor transformación fue el de características psicológicas de los personajes y el de menor cambio fue el de tiempo de la historia. Las autoras sostienen que estos resultados se podrían explicar por la participación de los estudiantes en las diversas actividades de la secuencia didáctica, dando paso a que reconozcan las características e intenciones de los personajes y el tiempo en que se cuenta la historia.

Para sintetizar, se puede decir que la secuencia didáctica, incidió de manera favorable en los procesos de comprensión de textos narrativos, teniendo en cuenta las transformaciones logradas en cada una de las dimensiones, siendo necesario continuar profundizando en los mismos, especialmente en el que tiene que ver con la situación de comunicación, por considerarse importantes en las realidades donde surgen los textos y las relaciones con los ámbitos en que se desenvuelven los estudiantes. Al respecto Cassany (1999), sostiene que abordar la enseñanza de la competencia comunicativa tiene que ver con que el estudiante se sienta cómodo en clase, pueda relacionarse con libertad con sus compañeros, aportar toda su experiencia personal (opiniones, experiencias), en el aula y en otros entornos.

4.2 Análisis cualitativo

El presente análisis parte de la reflexión de las prácticas de enseñanza de las docentes tomando como insumo el diario de campo; es de anotar que para dicha interpretación se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: descripción, adaptación, autocuestionamientos, autoevaluación, autorregulación, rupturas, continuidades, autopercepción y percepción de los estudiantes, las cuales emergieron de los diarios de campo y del consenso con el grupo de estudiantes de la primera cohorte de la Línea de investigación en Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación, extensión Riohacha, La Guajira.

El análisis se llevará a cabo teniendo en cuenta los tres momentos de implementación de la SD: preparación, desarrollo y evaluación¹. El número de sesiones planeadas fueron 11, desarrolladas en 44 períodos de clases.

¹Dadas las características de este análisis, se redactará en primera persona.

4.2.1 Fase de Preparación.

Profesora 1: Lusineth Añez Oñate

Para reflexionar en torno a la fase de preparación, es necesario mencionar a Pérez y Roa (2010), quienes la consideran como el momento en el que se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, en este caso, en torno a la comprensión, dejando claro la tarea a realizar, los contenidos, el tipo de texto y la situación discursiva en la que se enmarca la secuencia.

En este sentido, debo decir que al principio me sentí explorando territorios nuevos, no sabía cómo iniciar y fue necesario consultar y reorientar varias veces lo planeado con la asesora, lo que da cuenta de **las adaptaciones** que tuve que hacer para iniciar este proceso con los estudiantes, por lo que pasaba muchas tardes *“pensando la manera de dejar a un lado todo lo tradicional, cuando veo que la profesora encargada del grupo los tiene acostumbrados a la disciplina mediante gritos y regaños, no quisiera seguir en las mismas prácticas”* (diario de campo, sesión 1, clase 1, Julio 12-2017).

Vale destacar, que al entender el diario como un instrumento para el registro de experiencias me centré en hacer una **descripción** general de los detalles relevantes de la primera sesión la cual fue desarrollada en jornada continua toda la mañana, otra categoría que privilegie en mi análisis fue **la autopercepción**, registrando mis expectativas frente a la secuencia didáctica, mis dudas y temores, pero sobretudo la esperanza y confianza que todo lo realizado iba a mejorar no solo mis prácticas de enseñanza sino también la calidad de aprendizaje de los estudiantes, de quienes tuve la mejor **percepción** considerando que estuvieron motivados y animados.

Este momento de preparación produjo en mí algunos **cuestionamientos**, porque al transcurrir la sesión y darme cuenta de todas las expectativas puestas en la implementación de la secuencia didáctica, recordé que era necesario que se mejoraran no solo las habilidades en cuanto a la

comprensión lectora sino que yo como docente me transformara en la acción, mediante la reflexión teniendo en cuenta que el reto, como lo afirma Perrenoud (2007), no solo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse en algunos aspectos en otro distinto.

Profesora 2: Lorena Patricia Guerra Vega

Para Camps (1995), la fase de preparación tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, así como explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterio que guían la comprensión lectora.

Esta fase de preparación se desarrolló en una sesión de 3 horas, donde se realizó la presentación de la secuencia y la elaboración del contrato didáctico. Revisando el diario de campo observe que las categorías de más relevancia fueron; la descripción, la percepción de los estudiantes, la autopercepción y el autocuestionamiento.

La descripción, porque se narró pasó a paso las actividades planeadas y desarrolladas en la implementación de la secuencia didáctica, quedando plasmados todos los compromisos que hicieron los estudiantes para el desarrollo de la misma.

En cuanto a la percepción, se evidencia en las actitudes de los estudiantes que estaban motivados, sorprendidos, felices, con muchos interrogantes sobre lo que estaba pasando, querían saber por qué el aula estaba transformada en un bosque encantado.

La autopercepción, respecto a la planeación y preparación de la secuencia didáctica, me llevó a experimentar distintas situaciones como la incertidumbre al momento de la creación de objetivos y actividades significativas que orientaran el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sabía si podría lograr o no esos objetivos con mis estudiantes. Cuando logré organizar esta fase

de preparación y tener todo listo para iniciar la secuencia didáctica, me sentí muy motivada y con ganas de seguir planeando. *“Es una experiencia diferente, que me lleva a entender que los docentes somos formadores y que debemos ser innovadores y usar todos los recursos posibles para lograr nuestros propósitos con los estudiantes” (diario de campo, sesión 1, clase 1, julio 12 del 2017).*

Esto concuerda con lo que dice Perrenoud (2007) respecto a “que el reto está en transformar el habitus, las actitudes, el saber hacer, el método y reflexionar en la acción y sobre la acción” (p.12).

Otra categoría que emergió en esta etapa de preparación fue el **auto cuestionamiento**, surgiendo interrogantes como: *¿será que le gustará a los estudiantes lo que les tengo preparado? ¿Qué impresión tendrán al verme personificando a caperucita roja? (diario de camp, sesión 1 clase 1, julio 12 del 2007).* Representaba un desafío enfrentar este nuevo reto, especialmente por la ansiedad de lograr las metas propuestas, utilizando un modo diferente de enseñanza para el componente lector, utilizando una metodología diferente a la tradicional, que exigía de mi parte mucha creatividad, buscando trascender con resultados aprovechables, prácticos, útiles, productivos, vistos reflejados en cada uno de los educandos en la medida en que avanzaban en la comprensión lectora y el enfoque comunicativo.

Puedo concluir para esta fase, que establecí conexión con los estudiantes, comprometiéndolos con el proceso, se logró así captar el interés transportándolos a un mundo de fantasías al convertir el aula de clases en un bosque encantado, particularmente estaba motivada y entusiasmada con la satisfacción del deber cumplido. Esto me llevó a pensar que existen nuevas maneras de enfocar la enseñanza con resultados productivos, que abre un abanico de posibilidades inimaginables, adecuado para todos los participantes, propicio para el desarrollo de

capacidades y habilidades en el ser humano. Precisamente Tolchinsky (1993) se refiere a la necesidad de crear mundos imaginarios, afianzar las habilidades del pensamiento para posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes ámbitos.

4.2.2 Fase de desarrollo.

Profesora 1: Lusineth Añez Oñate

Esta segunda fase de la secuencia, la llevé a cabo en 9 sesiones, desarrolladas en 3 clases y algunas se extendieron a 4; Pérez y Roa (2010), afirman con respecto a este momento que la continua interacción entre lo oral y escrito, entre lectura y escritura, y la relación con el maestro y entre compañeros (pares) se consideran elementos fundamentales para la comprensión o producción de textos.

Intentando establecer las categorías por las que transité, en esta etapa surgió nuevamente **la descripción**, ya que iba contando y dando detalles de todos los momentos que me parecían relevantes, también mi **percepción** de los estudiantes tuvo transformaciones, muchas veces los sentí inquietos, en algunos casos me frustré porque evidencie apatía y desinterés, por lo que tuve que hacer **autoevaluación** en distintas ocasiones y hacer uso de **la autorregulación** para resolver distintas situaciones o inconvenientes que se presentaron en la marcha *“me sentí sola, sin el apoyo de los padres cada vez que me tocaba insistir en el cumplimiento de los compromisos y solo recibía excusas por parte de los estudiantes, hasta una nota envíe recordándole a los padres el apoyo y acompañamiento solicitado al momento de firmar el consentimiento informado”* (diario de campo, sesión 6, septiembre 28-2017).

Con el pasar de las sesiones me fui llenando de fe, un docente siempre debe tenerla, percibía en los estudiantes que estaban aprendiendo, su discurso presentaba cambios y participaban con gusto, hasta los más inquietos alimentaban las clases y momentos de la secuencia con sus aportes

y pese a **las continuidades** en muchas de las prácticas como estar recordando permanentemente los compromisos del contrato didáctico, invitarlos a permanecer sentados o en fila, obligar al estudiante más hablador y distraído a hacer repeticiones memorísticas de algunas frases y conceptos vistos, me di cuenta que mi práctica pedagógica se iba transformando, con el fin de mejorar y poder orientarla hacia el logro de los aprendizajes, hacia el desarrollo de competencias y sobre todo a que se diera la trasposición didáctica, supe entonces que cada sesión cambiaba mis emociones, mis sentimientos y mis deseos de enseñar.

También se me presentaron muchos **auto cuestionamientos** sobre todo cuando no veía que el logro propuesto se alcanzaba, pero al proyectar la clase siguiente siempre pensaba en la manera de hacerlo mejor, en que iba a resultar, hoy al escuchar a los estudiantes y al ver todo lo que han aprendido **mi percepción** hacia ellos ha cambiado y por ende la manera como oriento mi práctica, sé que son sujetos que me enseñan y me llevan a reflexionar:

hoy los niños trabajaron en grupos siguiendo las indicaciones dadas, se asignaron roles, se corregían y se invitaban a trabajar, cada vez necesitan menos de mis orientaciones y noto que se apropian con mayor facilidad los contenidos, veo con sorpresa que su discurso ha cambiado, hablan de autor, de narrador y reconocen el propósito de los textos, es gratificante para mí, me siento sorprendida al ver que han asumido cada sesión como un reto, tengo la certeza de que siempre puedo esperar más de ellos, cuan equivocados estamos los docentes al limitar a los estudiantes, insistiendo en crear dependencia con nosotros, dándoles explicaciones que en ocasiones sobran y evitando que descubran y aprendan por sí mismos (diario de campo, sesión 10, noviembre 24-2017).

Al finalizar esta fase, me queda claro que la secuencia didáctica no solo me ayudó a ampliar mi conocimiento didáctico, permitió que interactuara con los estudiantes y que en ese camino involucrara a los padres de familia en cada compromiso asumido, sino que también fue un puente

para reflexionar, para retarme y retar a los estudiantes, porque todo lo realizado en las sesiones fue un logro, una experiencia conjunta en la que surgió una triada maestro, estudiantes y padres de familia, se apostó por la transformación de los procesos de lectura y comprensión y se impactó positivamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, evidenciando el conocimiento que se da en la acción y la reflexión, ese que resulta de la búsqueda de nuevas formas de utilizar las competencias que ya poseemos (Shön, 1992).

Profesora 2: Lorena Patricia Guerra Vega

Analizando mi diario de campo me pude dar cuenta que las categorías que más utilice fueron la descripción, la percepción de los estudiantes, autocuestionamientos y autopercepción. En cuanto a la **descripción** cuento todo lo sucedido en cada una de las sesiones, las cuales estaban planeadas con actividades diferentes a las acostumbradas, con el propósito de motivar a los estudiantes e involucrarlos en todo este proceso de transformación.

Ahora, en este lapso de tiempo de la implementación, me di cuenta que cuando estamos acostumbrados a algo no es fácil romper los esquemas, y es allí donde surge la “**adaptación**”; experimentar la dificultad de desprenderse de esas actividades rutinarias producto de años de pedagogía tradicional, especialmente de los esquemas mentales que en algún momento había creído correctos y funcionales, tanto para mí como para las niñas y niños, me llevaron a “**auto cuestionarme**”, por ejemplo cuando observaba dispersión del grupo me preguntaba si era la forma correcta de llegarles, si debía cambiar la estrategia, además, pude tomar consciencia de que los estudiantes como en todo proceso, tienen ritmos de aprendizajes diversos, y asimismo asimilaban los conceptos, algunos con mayor facilidad que otros, lo que hizo necesario ser creativa y entusiasta. Muy bien lo expresa Perrenoud (1998) cuando invita a hacer una reflexión sobre la práctica docente y reconocer la importancia de ser un docente activo, reflexivo,

innovador, que genere distintos ambientes de aprendizaje, que sean provechosos para el practicante reflexivo, en este caso el maestro.

Incluso se pueden modificar las rutinas utilizando estas prácticas innovadoras de aprendizajes que mantienen el interés de los estudiantes con resultados significativos, entendí que en la medida que me apropiaba de la metodología, obtenía mejores resultados, proyectándoles seguridad y así como les pedía a ellos compromiso, también me exigía lo mismo, era una forma de obtener cambios valiosos; Perrenoud (1998) anota a este respecto, que si se quiere generar cambios efectivos y progresivos se debe ampliar el campo de enseñanza y aprendizaje, implementar estrategias didácticas, tecnológicas, lúdicas, recreativas; teniendo claro que solo habrán estudiantes reflexivos cuando el docente actué en la misma línea de pensamiento, así como investigativo, democrático, flexible, creativo y con una concepción amplia sobre la vida y la labor educativa.

Describir en mi diario de campo las acciones ocurridas cada día, lo convertían en un material de consulta permanente, de este modo, en una **autoevaluación** crítica constructiva podía identificar los aciertos para fortalecerlos y los errores para replantear mi propia actuación. De allí que, lograra desarrollar estrategias estimulantes con herramientas que consiguieran la construcción de saberes en los estudiantes, por ejemplo en mi **autopercepción** pude determinar que apreciaban mucho que les leyera en voz alta, el docente o uno de sus compañeros, esto los mantenía interesados en los acontecimientos de las historias y respondían a las autoevaluaciones con confianza, disfrutaban las actividades donde me disfrazaba, las vivían con entusiasmo y aunque a veces los nuevos conocimientos tardaban en ser aprendidos y aplicados, notaba el avance en el aprendizaje, lo diferente causaba interés, inquietud y sorpresa.

No está por demás comentar que realizar exposiciones exigió mucho más de los estudiantes, percibí que debían vencer sus miedos, el temor y la desconfianza en sí mismo. Expresando al respecto en el diario de campo (sesión 4, clase1, 16 de agosto del 2017),

iniciamos la exposición, cada grupo tenía un líder, el que pasaría al frente con su cartel a renarrar la fábula que había investigado, algunos estudiantes estaban muy nerviosos, se les olvidó lo que iban a decir, me toco hablar con ellos y motivarlos para que continuarán con su actividad, otros lo hicieron muy bien. Era de entender, esta fue su primera exposición en público nunca lo habían hecho, por eso estaban tan llenos de nervios, pena y desconfianza en sí mismos. Me preguntaba ¿serán capaces de vencer el miedo?

Puedo concluir con relación a esta etapa, que sentí satisfacción de los resultados obtenidos, mis posibilidades de innovación aumentaron, el proceso de aprendizaje abrió un espectro de posibilidades para mí y para los estudiantes en competencia comunicativa y comprensión lectora, progresaron significativamente, igualmente su capacidad de participar en las actividades sin temores al error, aprendiendo a crecer siendo dueños de sus saberes. Considero que en la transformación de mi método de enseñanza, los niños y niñas resultaron bastante beneficiados y pueden ser ahora mejores constructores de su futuro que antes de la implementación de la secuencia didáctica.

4.2.3 Fase de Evaluación.

Profesora 1:

Esta fase fue transversal a todo el proceso, sin embargo se hizo un cierre que se desarrolló en la sesión 11; durante dos clases, me vi involucrada en una práctica **autoevaluativa**, reconocí que me hubiera gustado tener más tiempo para darme cuenta de todas las transformaciones de los estudiantes y pensé en que hubiese podido aprovechar mejor los espacios en los que conté con la

presencia de los padres para hacerlos leer con sus hijos y que se dieran cuenta de los avances de la secuencia, luego tuve la oportunidad de hacer con los estudiantes un ejercicio metacognitivo y llevarlos a reflexionar sobre lo que habían aprendido con la propuesta realizada, invité a los padres de familia y proyecté unas diapositivas con los momentos memorables, en medio de risas y lágrimas compartimos las **rupturas** y **adaptaciones** que se dieron durante los momentos de la secuencia, estas fueron enriquecidas con las fotos, carteleras, máscaras y videos de las actividades realizadas en cada sesión y finalmente volvimos al árbol de la sabiduría donde comprobamos que juntos cumplimos el contrato didáctico y los objetivos de aprendizajes que nos habíamos trazado, con nostalgia puedo decir que algo en mí cambió, que me siento mejor maestra pero sobretodo que al cambiar mi **autopercepción** y la **percepción de los estudiantes** y sus padres, me convierto en mejor persona, creo que todos los esfuerzos, las decepciones y las recargas de fe valieron la pena.

Al realizar el cierre ante la sede de primaria y ver la acogida del festival de las fábulas, tengo la esperanza de haber despertado en mis compañeros la inquietud de trabajar con los niños y niñas cosas diferentes, me llena de emoción y sentimiento ver cómo ha crecido la confianza de los niños, que bonito ver la cara de orgullo de sus padres y ver cómo sin temor al público demuestran con seguridad que les gustó y aprendieron mucho de esta experiencia, mis queridos estudiantes me van a hacer falta .(diario de campo, sesión 11, diciembre 01-2017).

Al culminar este desafío, me llena de gratificación haber sido capaz de aprender que siempre se puede ir más allá, que se puede vencer la rutina y encontrarle un nuevo sentido a mis prácticas de enseñanza, pude valorar mi competencia profesional al darme cuenta de que intentar actuar de mejor manera, marca la diferencia y se traduce en mejores procesos de aprendizaje para los estudiantes, o simplemente porque en esta práctica reflexiva pude entender lo que en palabras de Perrenoud (2011) significa aceptar y reconocer que podríamos haberlo hecho mejor y

comprender porqué no lo hemos conseguido (p.56) y así, buscar los recursos, diseñar las actividades y materiales que hagan posible lograrlo.

Profesora 2: Lorena Patricia Guerra Vega

Es de anotar que el proceso de evaluación fue transversal y constante durante la implementación de la secuencia didáctica, tal como lo exigía la metodología, era mi tarea que al finalizar cada actividad, realizara preguntas orientadas hacia la metacognición, buscando evaluar los avances, logros y dificultades, y cómo habrían de usar esos nuevos conocimientos, generando procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Sin embargo se realizó un cierre en esta última fase de la secuencia didáctica, la sesión número 11, cuya finalidad era valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, para lo cual se retomó el contrato didáctico, y en un diálogo reflexivo se escucharon aportes, sugerencias y propuestas para nuevas secuencias, teniendo en cuenta lo aprendido, como lo que aún falta por aprender, además se realizó una actividad de afianzamiento a través de un festival de fábulas; cada una de estas actividades fue registrada de forma **descriptiva** en el diario de campo, esta etapa es bastante **autoevaluativa** porque justo en este momento puedo valorar según los resultados, la capacidad que tuve para alcanzar los objetivos propuestos de tan importante tarea, evaluar qué tan bueno fue lo que enseñé a mis estudiantes y si fui realmente un instrumento de transformación. Aún emergen en esta fase **autocuestionamientos** en la medida en que comprendo que son saludables para realizar ajustes que optimicen mis prácticas pedagógicas, en la disposición que puedo tener para tomar decisiones y ejecutarlas, y de esta manera, que se fortalezcan mis aciertos y se superen los errores, esto con el propósito de que el desempeño de los estudiantes sea mejor, tanto en el aula como en otros entornos.

En conclusión, la secuencia didáctica hizo posible que las docentes resignificaran sus concepciones y prácticas de enseñanza, llevando a los estudiantes, mediante actividades vivenciales y contextualizadas, a mejorar en la comprensión y producción de textos, en situaciones y contextos reales de comunicación, promoviendo, además, el disfrute del acto lector, mediante espacios lúdicos de participación y cooperación, reconociéndose junto con su familia, sujetos activos del proceso de cambio y transformación que necesita nuestro país para llegar a la meta de ser una Colombia más educada.

5. Conclusiones

Después de haber desarrollado el proyecto de investigación con el que se buscaba determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (fábulas) con estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Esteban Bendeck Olivella del Municipio de Villanueva, La Guajira y la Institución Educativa Helión Pinedo Ríos, del Distrito de Riohacha, La Guajira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se puede concluir que:

1. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que permite afirmar que la implementación de la secuencia didáctica incidió en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos (fábulas), en los estudiantes con los que se desarrolló la propuesta, lo que conlleva a reconocerla como una estrategia muy potente para la enseñanza del lenguaje.
2. Respecto a los resultados del Pre-test, se puede señalar que los estudiantes llegaron a la secuencia didáctica con conocimientos previos que aportaron a las transformaciones evidenciadas en el proceso, sin embargo se encontraron dificultades en las distintas dimensiones abordadas, así: en el **plano del relato**, en lo que corresponde a los indicadores estado inicial y fuerza de transformación, en el **plano de la historia** en el indicador intencionalidad, en el **plano de la narración** los indicadores narrador del texto y tiempo de la narración fueron los de menor valor porcentual y en la **situación de la comunicación** los indicadores destinatario y propósito fueron los indicadores más bajos.
3. Los anteriores resultados pueden atribuirse al predominio de prácticas pedagógicas tradicionales, en las que no se promueve la reflexión de los textos leídos y su interpretación profunda, enfatizando más en la memorización, repetición y ejercitación,

descontextualizando la enseñanza del lenguaje de las situaciones reales de uso, lo que conlleva a considerar al estudiante como un espectador-receptor-pasivo de su aprendizaje, razón por la que no se aporta de manera adecuada al desarrollo de la competencia comunicativa, como se ha demostrado en diversas investigaciones (Dita y Moreno (2009), Giraldo Guzmán (2016), Ayllon Macedo (2017).

4. Los resultados del Pos-test dan cuenta de los avances alcanzados después de implementar la SD, las dimensiones situación de la comunicación y plano de la historia, fueron las de mayor transformación, y aunque las dimensiones plano de la narración y plano del relato, también mejoraron, lo hicieron en menor grado. Estos resultados coinciden con los hallados en investigaciones como la de Vargas (2017), en la que se concluye que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica aportaron de manera significativa en el reconocimiento e interpretación de los diferentes planos del relato literario, así mismo se resalta que la planeación, escogencia de textos enmarcados dentro de una situación de comunicación real y el uso de estrategias de lectura pertinentes, pueden ser una buena alternativa para transformar las prácticas de aula y alcanzar aprendizajes significativos.
5. Los avances en la comprensión lectora observados en el Pos-test, están relacionados con la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, demostrando ser una propuesta potente para favorecer el logro de aprendizajes y competencias en el uso del lenguaje, al ser un instrumento que exige al docente organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera intencionada, planificada y articulada, a la vez que le permite reflexionar sobre su actuar como docente, en este contexto el maestro orienta, retroalimenta, guía y estimula a sus estudiantes, a quienes considera como sujetos sociales que aportan en la construcción de conocimiento. Lomas (1993), afirma que de lo

que se trata es de mejorar el uso del lenguaje como herramienta de comunicación y de representación, y de contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir), en la vida de las personas.

6. La implementación de la secuencia no solo permitió la mejora en la comprensión lectora, sino que también posibilitó reflexionar y replantear los modos de abordar la enseñanza, invitando al docente a ser más desafiante con los modelos de enseñanza tradicionales, a considerar la necesidad de ser inquisitivo, y valorar su papel como transformador de vidas, constructor de entornos más significativos y enriquecedores tanto para él como para sus estudiantes.
7. La secuencia didáctica implicó un proceso de enseñanza y reflexión, que invita al educador a abordar nuevos conocimientos utilizando situaciones de la vida cotidiana, con estrategias discursivas planificadas de enseñanza y aprendizaje, en el que el estudiante participa de la construcción de su proceso formativo y deja de ser un sujeto pasivo-receptivo-mecanizado, generando habilidades para ser crítico, analítico, reflexivo, aportándole experiencias significativas, a partir de su entorno. En este sentido el diario de campo fue un instrumento útil, una herramienta que permitió registrar las experiencias vividas en la implementación de la SD, vista a través de los ojos del docente, sus percepciones, sensaciones, impresiones para luego analizarlas y reflexionar sobre los sucesos.
8. Con respecto al enfoque comunicativo, se reconoce como una apuesta pertinente para la enseñanza del lenguaje, desde el que se promueven espacios donde el alumno descubre, deduce, analiza y sintetiza información, construye a partir de su contexto y sus realidades, desarrolla habilidades comunicativas en el habla, escucha y lectura, para usarlas en

situaciones comunicativas reales. Además, propende por el trabajo en equipo y favorece el trabajo colaborativo en un ambiente de cooperación en vez de competitividad,

6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se procede a realizar las siguientes recomendaciones:

1. A los docentes del área de lenguaje, se sugiere que usen propuestas innovadoras como la secuencia didáctica, para poder trascender prácticas de enseñanza tradicionales en este campo, teniendo en cuenta que esta exige al maestro proponer situaciones discursivas reales, con el fin de que los estudiantes aprendan los usos sociales del lenguaje, y aportar de este modo al desarrollo de la competencia comunicativa.
2. Se recomienda, la implementación de secuencias didácticas desde un enfoque comunicativo, dado que beneficia el trabajo concertado y cooperativo entre estudiante-estudiante y estudiante-docente, convirtiéndose en una experiencia social y académica de aprendizaje al realizar actividades conjuntas, en donde aprenden unos con otros, generando unión, apoyo mutuo y articulación de esfuerzos individuales para lograr objetivos grupales.
3. En este contexto es importante considerar la lectura como una práctica social, razón por la cual en el aula deben circular diferentes tipos de textos, con diferentes propósitos; en este sentido las fabulas son textos propicios para desarrollar el placer por la lectura, el gusto por la literatura y el desarrollo de habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura); esto implica abordarlas no solo desde su componente ético y axiológico, sino también desde otras características como la riqueza imaginativa y de colorido, historias y personajes cercanos a la vida de los estudiantes, entre otras, de allí que sean adecuados para enseñarles a inferir, argumentar, interrogar, concluir y producir sus propias fábulas.

4. Es importante valorar la capacidad para leer y comprender textos, de los niños y niñas, desde los primeros años escolares, esto implica que el docente transforme sus concepciones respecto a considerar la lectura, más allá del desciframiento de un código, como un proceso de construcción con sentido.
5. Se recomienda profundizar en los indicadores con menos impacto en los resultados, aquellos que no alcanzaron un nivel suficiente tal vez por los vacíos formativos y deficiencias acumuladas que deja la educación tradicional, como son el reconocimiento del destinatario y el propósito de los textos literarios, lo que requiere que el docente utilice metodologías de enseñanza como la SD, a partir de tareas integradoras, que respondan a las realidades de los estudiantes y sus contextos cercanos.
6. Se sugiere a los docentes realizar procesos de intertextualidad, al ser una estrategia que favorece la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre textos, a partir de diferentes aspectos como: personajes, lugares, estructura, propósitos, temas, autores, entre otros.
7. Se recomienda al docente, dado su papel fundamental en el proceso de formación de los estudiantes, que se dé la posibilidad de reflexionar de manera permanente sobre su acción pedagógica, con el fin de identificar sus fortalezas, y debilidades, que le permitan avanzar en el desarrollo de propuestas pertinentes e innovadores, de tal manera que pueda llegar a transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cualificando su labor profesional.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje*. Madrid. Ed. GRAO
- Alvarado A. L y Lavayen W. J. (2016). *Influencia de la fábula y cuentos como estrategia metodológica en el desempeño lector en el área de lengua y literatura de los estudiantes de noveno año de la unidad básica fiscal de la Provincia del Guayas*, Cantón Guayaquil, Parroquia Ximena, periodo 2015 – 2016. Diseño de una guía didáctica. Guayaquil. Universidad de Guayaquil. Tesis de Maestría, Ecuador
- August, D., Flavell, J. H. y Clift, R. (1985): *Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 129-43. Alianza, Editorial
- Bal. M. (1990). Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Borges, J. (2003) *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabarca, L. Guzmán P. Muñera, S. Santamaría L. Suarez, J (2000), *Ruta exploratoria La Fábula como estrategia didáctica para fomentar la comprensión del lenguaje escrito*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/ASUS%20H-110/Documents/Documents/Tesis%20nueva%20Lorena%20%20Colombia/CABARCA%20Y%20OTROS%20-%20CONCEPTO%20DE%20FABULA.pdf>
- Camargo, Uribe y Caro (2011) *La pedagogía de proyectos en acción: la ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá. Sistematización de las experiencias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Editorial Planeta
- Camargo, Z. Uribe, G., y Caro M. (2005) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos Colombia*. Ediciones Paidós

- Camps, A. (2003) *Hablar en clase aprender lengua*. Universidad Autónoma de Barcelona. Editorial Barcanova
- Candia L y Ochochoque C. N. (2017). *Narraciones de fábulas como estrategia para la formación de valores en los niños del 2do grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional de Puno – 2017*. Perú: Universidad Nacional del Altiplano.
- Carlino, P. Santana, D. Barrios, C. Fernandez, P. Garcia, C. Mora A. Pita P. y Virseda C. (2003) *Leer y Escribir con sentido* Madrid. GRAO
- Cassany, D. (2009) *Los enfoques comunicativos: Elogio y Crítica; Lingüística y Educación*. Editorial Astral
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1999). *Enseñar Lengua*. 6a. ed., Barcelona: Grao.
- Contreras, M. (1991) *Lectura. Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Correa, M. y Orozco B. C. (2003). “¿Lee el niño preescolar?”, “Yo me sé el cuento de” *El Niño: Científico, Lector Y Escritor, Matemático*. Cali: Artes Gráficas.
- Cortázar, J. (2007). *Rayuela*. Argentina: Editorial Sudamericana,
- Cortázar, J. -Teatro en Venezuela: *Como escribir un guion* 101 Julio Cortázar en http://es.wikipedia.org/wiki/julio_cort%C3%A1zar. Tomado de Aponte (1999 Testimonio) El Teatro en Venezuela 110
- Cortes, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario, publicado en la colección impronta, escuela de estudios literarios*. Cali: universidad del valle. Colombia
- Courtes, J. Greimas A. y Vasallo, S. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette.
- Dubois, M. E. (1989). *El proceso de La lectura: de La teoría a la práctica*. Argentina: Aique.

- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método Sociológico*. Fondo de cultura económica S.A DC
- Ferreiro R. (2008) *Estrategias Didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Editorial Trillas.
- Flórez y Canfux (2000). "*Lectura conjunta, pensamiento en voz alta, y comprensión lectora*", Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gallego P.C y Pérez D. I. (2017). "*Descubriendo lectores*" *secuencia didáctica de enfoque comunicativo para comprender textos narrativos (cuento policiaco) en estudiantes de quinto de la IE labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la IE Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- García L. M y Quiceno L. P. (2017) *Un viaje al maravilloso mundo de la narración con las mascotas: incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos narrativos*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gongh (1984) *Mood and memory*. En *Amerigan Psychologist*, 36, (2), pp. 129-48.
- Hernández, S, R., & Mendoza, C. P. (2008) *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hogg, .A. (2008) *Psicología socia,l* Editorial Madrid España: Mèdica Panoramica
- Hymes, D. (1961), '*Functions of speech: an evolutionary approach*', en F. Gruber (ed.), *Anthropology and Education*, University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1972) "*Foundations in sociolinguistics, an ethnographic approach*" (*Principios de sociolingüística, un enfoque etnográfico*), en "*Language and Communication*", publicado por E. Goffman y D. Hymes, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.

- Infante, A., y Gómez, J (2000) *Aspectos de Narrativa*. Colegio Marista Colon Centro Certificado ISO 9001
- Jolibert, J., & Grupo de docentes de Ecoen. (1985). *Formar niños productores de textos*. Octava edición. Barcelona: Oceano.
- Lerner, D. (2003) *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*. México Fondo de Cultura Económica.
- Lomas; C. y Osorio, A. (1993): "*Enseñar Lengua*", en Lomas, C. C. y Osorio, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Londoño N. X y Rendón D. C. (2017). *Tras las huellas del lobo. Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento)*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Llanos F. L y Guerrero L. J. (2017). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición y primero de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas*. Tesis Magistral: Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas ciencias y ciudadanos*. Santa Fé de Bogotá. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santa fe de Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles_89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *La revolución educativa. Estándares básicos de lenguaje. Educación básica y media*. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co.
- Navalón, A., Ato, M., Rabadán, R. (1989). *El papel de la memoria de trabajo en la adquisición del habla castellana*. Infancia y Aprendizaje, 45, 85106. Editorial Minotauro

- Nieto, A. M y Carrillo S. M. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Patiño D. C (2017). *De cuentos, magos y adivinos: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de grado 5° del Instituto Agrícola de Marsella Sede Simón Bolívar*. Tesis Magistral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pérez Abril, M. (2003) *Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas e Colombia?* Publicado en la revista Alegría de enseñar E40. Cali
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: ICFES-Ministerio de Educación Nacional. Editorial Planeta
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación distrital.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010) *Los componentes del lenguaje en el primer ciclo*. Recuperado de <http://culturawayu.blogspot.com.co/2009/06/mitos-y-leyendas.html#comment-form>
- Perrenoud, F. (1998c) *Construir competencias desde la escuela*, Porto Alegre, Artmed Editora
- Perrenoud. F. (2011). *Desarrollo de las prácticas reflexivas en el oficio de enseñar*. Barcelona. Editorial Grao.
- Riffo, B. (2000). *Procesamiento de información afectiva en la comprensión de textos en la prensa escrita*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Rincón, Claudia Marcela; Lozano, Ivoneth; Sierra, Martha; Zuluaga, Zulma; López, Consuelo. (2003). *“Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo*

- del lenguaje en su función cognitiva*". Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Rincón, G. (2010). *Módulos para la enseñanza de la lengua castellana*. Cali: Artes gráficas.
- Romo, V. (2015) *Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y escritura como proceso constructivo (Experiencias con docentes) grupo de investigación de la Dirección de Educación Especial y ME-VAL*, Venezuela, Editorial Zafiro
- Schön, Donald A. (1996) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.
- Solé, I. (1987) *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Infancia y Aprendizaje. Grao. Barcelona
- Tolchinsky (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos involutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk y Filinich (2000), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona. Editorial Gedisa,
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Dijk, Teun A. (2000), *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- Vargas A. (2017). *"Lee, interpreta y cuenta". Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos*. Tesis Magistral. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Velásquez L. M. y Tabares M. (2017). *Conociendo la experiencia de choco, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero y segundo de la Institución Educativa Santa Sofía del Municipio de Dosquebradas*. Tesis Magistral. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Villanueva, M.; Inojosa, L.; Pita da Silva, M. y Hernández de Cabrera, B. (2002). *Manual de castellano y Literatura*. Caracas Venezuela: Fedupel,

Vygotsky, L. (1977, trabajo original publicado en 1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: Editorial la pléyade. 166.

Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Caperucita narra las aventuras del lobo - Secuencia Didáctica para la Comprensión lectora de fábulas

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA:

- Nombre de la asignatura: Castellano
- Nombre del docente: Lorena Guerra Vega – Lusineth Añez Oñate
- Grupo o grupos: 2
- Fechas de la secuencia didáctica:

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA: Caperucita narra las aventuras del lobo, una secuencia didáctica para la comprensión de fábulas	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS General: Desarrollar la comprensión lectora de fábulas, a través de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en los estudiantes del grado 2º de las Instituciones Educativas: Helión Pinedo Ríos de la ciudad de Riohacha y Esteban Bendeck Olivella de Villanueva, La Guajira. Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la estructura de la fábula. • Reconocer la fábula como texto narrativo y diferenciarla de otros tipos de textos. • Identificar en la situación de comunicación el autor, destinatario, contenido y propósito • Identificar en el plano de la narración la voz del narrador, sus funciones básicas y el tiempo de la narración • Reconocer en el plano del relato la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) • Analizar en el plano de la historia las características de los personajes, la intencionalidad y el tiempo 	

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales:

- La fábula y sus características
- La estructura de la fábula
- La función social de la fábula
- Plano de la historia
- Plano de la narración
 - Desde la oralidad: sesiones de lectura en voz alta con un escritor invitado.
 - Desde la escritura: análisis de textos a través de talleres.
- Plano del relato (estructura ternaria)
- Situación de comunicación: emisor, destinatario y objetivo y desafío

Contenidos procedimentales:

- Lectura y análisis de diferentes fábulas
- Análisis de videos
- Rondas dinámicas, audio fabulas y videos.
- Preguntas de anticipación de diferentes fábulas
- Reconocimiento de valores y antivalores en la fábula
- Visita a la biblioteca y construcción de una sala de lectura en el aula para una sesión de lectura guiada, desde el punto de vista del narrador y desde el punto de vista de los personajes
- Entrevistas a grandes fabulistas, los cuales serán representados por algunos padres de familia de los estudiantes
- Elaboración de cuadros comparativos entre fábulas y cuentos
- Dramatizados: Personificar los personajes caperucita (narrador) y el lobo (personaje principal), siendo caperucita la docente y el lobo un invitado para dramatizar fabulas en las que el lobo es personaje.
- Sesiones de lectura: Invitar a un escritor para que lea en voz alta y los niños disfruten del acto lector.

Contenidos actitudinales:

- Reconocer la función social de la fábula
- Demostrar motivación hacia la lectura
- Respetar las diferentes opiniones de sus compañeros
- Valorar el aporte realizado por este tipo de texto, expresado a través de diversos relatos
- Reconocer y respetar valores propios y de culturas distintas a la propia
- Tomar postura crítica frente a los textos trabajados
- Reconocer la importancia del conocimiento de los contextos en los que surgen los textos para su comprensión.
- Valorar la lectura y su función social.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- Tutoría entre pares
- Construcción guiada del conocimiento
- Selección de textos expertos:
 - El cabrero y la cabra. Esopo
 - El zorro, el lobo y el caballo. Jean de la Fontaine
 - El lobo y el cordero. Jean de la Fontaine
- Trabajo independiente y cooperativo

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA Y ELABORACION DEL CONTRATO DIDACTICO

Estándar de competencia: Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Presentación y adecuación de la secuencia en el aula de clases.
- Diseñar el contrato didáctico.
- Involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la secuencia.

Objetivos de la sesión:

- Socializar con los estudiantes la secuencia didáctica, motivar su participación activa y generar contextos de lectura en situaciones reales de comunicación
- Construir el contrato didáctico, donde quede plasmado las actividades a desarrollar, los objetivos, la metodología, los compromisos y las formas de evaluación.

Apertura

Se hará la ambientación del aula simulando un bosque con árboles frutales y los animales del bosque en especial los que hacen parte de la fábula (el Zorro, el Caballo y el Lobo), las docentes iniciarán cantando y jugando con la ronda “juguemos en el bosque”, luego pedirán a los estudiantes que hagan un paseo por el bosque y que digan lo que más les llama la atención, se les preguntará si conocen algunas historias que suceden en el mismo, luego de haber escuchado sus historias, la docente se disfrazará de Caperucita roja para recordar que a los niños les gusta jugar en el bosque porque es un lugar en el que se pueden vivir muchas aventuras.

Desarrollo

Las docentes disfrazadas de Caperucita roja y de lobo, invitarán a los estudiantes a vivir

grandes aventuras, para eso presentarán la secuencia didáctica que se ha denominado CAPERUCITA NARRA LAS AVENTURAS DEL LOBO una selección de fábulas asociadas a un personaje principal (EL LOBO), narradas por un personaje de una de sus muchas historias, CAPERUCITA ROJA (DOCENTE) para desarrollar la comprensión lectora, de igual manera se presentará el objetivo de la misma, motivando a los estudiantes frente al proyecto a realizar y se discutirá el nombre de la secuencia didáctica.

Los personajes animarán a los estudiantes a hacerles preguntas de su interés para satisfacer su curiosidad, también se les preguntará por sus conocimientos previos acerca de las fábulas ¿Qué son? y si conocen algunas fábulas donde uno de los personajes sea el lobo y que quieran compartir con sus compañeros, se hablará de las características psicológicas del personaje, si alguna vez han visto uno, si les gustaría leer y conocer historias donde el personaje principal sea el lobo. También orientarán las preguntas hacia la importancia de leer, la importancia de comprender lo leído y para que le sirve a las personas leer.

Luego las docentes les mencionarán que para iniciar con la secuencia es necesario establecer algunos compromisos que facilitarán el trabajo, este se denominará contrato didáctico el cual requiere de su participación activa, de la responsabilidad al asumir las actividades, del respeto por las opiniones de los demás, escuchar, leer mucho, estudiar, investigar y de otros acuerdos que los estudiantes consideren importantes, dichos acuerdos serán escritos por los mismos estudiantes en unas flores que encontrarán alrededor del salón, dichas flores se las entregarán a caperucita y esta las irá recogiendo y las socializará para ser aprobadas por todo los estudiantes, una vez aprobadas se pegarán en el árbol de la sabiduría ubicado en el centro del bosque, el cual quedará visible y tendrá las firmas de los estudiantes y las docentes, recordando la importancia de los compromisos que ellos mismos establecieron.

Cierre:

Después de recopilar los acuerdos, las docentes les proponen a los estudiantes desarrollar un proyecto (secuencia didáctica) en el que se van a conocer muchas de las aventuras del lobo, aprender a leer y a comprender algunas fábulas en el aula.

Las docentes comentarán con los niños la importancia de ver en la lectura de textos narrativos un espacio posible para conocer las aventuras de nuestros personajes favoritos, les invitará a construir un fabulario para registrar sus fábulas favoritas.

Les deja como compromiso para la casa investigar sobre el lobo como animal. ¿Como son los lobos? ¿Dónde viven los lobos? ¿Qué comen los lobos? ¿Qué clase de animales son los lobos?

SESIÓN No 2: INICIO DE LA SECUENCIA

ESTANDAR DE COMPETENCIA: ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Organizar las escenas de la fábula el zorro, el caballo y el lobo.**
- **Realizar un conversatorio sobre la lectura de imágenes.**
- **Presentar el texto el zorro, el caballo y el lobo a los estudiantes.**

Objetivo de la sesión: Realizar la anticipación de algunas escenas de la fábula “El zorro, el lobo y el caballo”, mediante el uso de imágenes, buscando activar los conocimientos previos de los estudiantes y despertar el interés de los mismos hacia la lectura de dicho tipo de texto.

Apertura

Se iniciará preguntándole a los estudiantes por lo aprendido en la sesión anterior y por la investigación realizada acerca del lobo, con cada uno de sus aportes las docentes van armando un mapa mental en torno al personaje principal (lobo), aprovechando todo el contexto las docentes convertirán el aula en una sala de lectura para presentar a los estudiantes como una de las muchas aventuras del lobo la fábula “el Zorro, el Caballo y el Lobo”, mencionándole a los estudiantes que los textos en los que se cuentan o se narran historias son textos narrativos; a partir del título de la fábula las docentes harán las siguientes preguntas de anticipación:

- 1 ¿Qué tipo de texto se va a leer?
- 2 ¿De que tratará la historia?
3. Quiénes serán los personajes de la fábula?
4. ¿Cómo creen que inicia, cómo termina?

Desarrollo

Las docentes invitan a los estudiantes a dar un paseo por el aula para hacer una lectura de las imágenes de las escenas de la fábula presentada, después de hacer el recorrido por el aula, se les pedirá que se sienten cómodamente en forma de círculo para iniciar un conversatorio, en el que compartirán sus apreciaciones acerca de lo observado, también se complementará mediante algunas preguntas que les permitirá confrontar sus ideas

iniciales, como:

¿Qué hace el Lobo?

¿Qué hace el Zorro?

¿Qué hace el Caballo?

¿Cómo creen que inicia la fábula?

¿Cuál piensan que es el problema o la dificultad presentada en la fábula?

¿Cómo creen que termina?

¿Cuál será el propósito de ese texto?

¿De dónde piensan que se seleccionó la fábula?

¿Quién la escribió?

Cierre

Después de escuchar las respuestas de los estudiantes las docentes presentarán el libro “fábulas de la Fontaine” y les dirán que la fábula “el Zorro, el Caballo y el Lobo” hace parte de la colección de fábulas de dicho autor, al hablar de colección se aclarará que una colección es una recopilación de muchas fábulas escritas.

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué consideran que aún debe seguirse trabajando.

Compromiso para la casa: las docentes le proponen a los estudiantes investigar por el autor y traer su biografía para la próxima sesión.

SESIÓN No 3 CONOZCAMOS EL AUTOR

ESTANDAR DE COMPETENCIA: identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Conocer el autor de la fábula el zorro, el caballo y el lobo, Jean de la Fontaine.
- Analizar y describir la portada del texto.
- Conocer el propósito del autor del texto.

Objetivo de la sesión: Realizar un acercamiento a la biografía del autor y a una de sus obras, mediante la lectura exploratoria de la fábula “el zorro el caballo y el lobo”.

Apertura: Iniciamos la sesión preguntando por la consulta sobre la biografía del autor La Fontaine, la docente le explica a los estudiantes que es muy importante conocer sobre el autor y su obra con el propósito de que establezcan relaciones entre quien escribe y lo que escribe.

Desarrollo: Para desarrollar el trabajo la docente lleva el libro de Fabulas de la Fontaine, al aula, le propone a los estudiantes observar y analizar la portada del libro, a partir de elementos como el título, la ilustración y la colección a la que pertenece el libro, les dice que este autor ha escrito muchas fabulas y que la mayoría de sus historias tienen títulos de animales. Después la docente realizará interrogantes a los estudiantes como ¿Quién es La Fontaine? ¿Qué fabulas ha escrito? ¿Por qué la mayoría de sus fabulas tienen títulos de animales? ¿Quieren conocer la historia del zorro, el caballo y el lobo?. La docente le entregará una copia a cada estudiantes de la fábula con sus imágenes, luego se las leerá en voz alta, terminada la lectura les preguntara ¿coincide la lectura con la lectura de imágenes que ustedes habían hecho la sesión anterior? ¿Qué diferencias hay? ¿Para quién habrá escrito el autor esta fábula?

Cierre: La docente le pide a los estudiantes que describan cada personaje de la historia leída y que le sucedió a cada uno de ellos, luego les pregunta ¿Quieren conocer más fabulas sobre el lobo?

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron,

qué fue lo que más les gusto.

Les deja como **compromiso para la casa**, traer fábulas en las que el lobo sea personaje.

SESIÓN No 4 LEYENDO Y COMPARTIENDO FÁBULAS

ESTANDAR DE COMPETENCIA: determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Leer fabulas donde el personaje principal sea el lobo.
- Socializar en el aula las fabulas favoritas de los estudiantes.

- **Construir fichas de lectura para llevar un registro de las fabulas leídas.**

Objetivo de la sesión: Leer y comparar fábulas, mediante el desarrollo en grupos de fichas de lectura, realizando un análisis de su intención comunicativa y otros aspectos del contexto comunicativo de las mismas.

Apertura

Esta sesión iniciará con la socialización de las fábulas que los estudiantes trajeron al aula, para esto las docentes invitarán a los estudiantes a formar grupos de tres y así compartir las fabulas investigadas, luego les dirán que se pongan de acuerdo y seleccionen una para presentarla ante el curso, para esto les entregará papel, marcadores y otros recursos que requieran para la socialización como títeres o imágenes impresas de animales tomadas de fábulas conocidas.

Desarrollo

Conformados los grupos y seleccionada la fábula, los estudiantes escucharán con atención las fábulas socializadas por sus compañeros y con la ayuda de la docente se llenará la siguiente ficha:

Título de la fábula	
¿Quién la escribió? (Autor)	
¿Quiénes son los personajes?	
¿De qué se trata?	
¿Cuál es el propósito del autor con esta fábula?	
¿Cuál es la moraleja?	

De esta forma los estudiantes ampliarán sus conocimientos relacionados con la literatura y reconocerán la intención comunicativa y otros aspectos del contexto comunicativo en el que surgen las fábulas leídas.

Cierre

Mediante una lluvia de ideas los estudiantes consolidarán lo aprendido respecto al autor en esta sesión, se mencionarán algunas de sus muchas fábulas y se reflexionará acerca de porque es importante conocer el autor de los textos que leemos, etc

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirve lo que aprendieron.

Compromiso para la casa: Con la ayuda de tus padres, dibuja en un papel bond el lobo de tu fábula favorita y escribe sus características psicológicas, éstas imágenes servirán para recrear en el aula **“la galería de arte lobuno”**

SESIÓN No 5 GALERÍA DE ARTE LOBUNO: TRAS LA PISTA DEL PERSONAJE PRINCIPAL

ESTANDAR DE COMPETENCIA: describo personas, objetos, lugares, etc, en forma detallada.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Describir el personaje principal (lobo)**
- **Organizar el salón en forma de galería: galería del arte lobuno.**
- **Armar el rompecabezas del lobo y escribir sus características, sentimientos y pensamientos.**

Objetivo de la sesión: Establecer comparaciones entre las características psicológicas y las distintas funciones que cumple el personaje principal (el lobo) en algunas fábulas.

Apertura

Las docentes pedirán a los niños las distintas imágenes hechas en casa del personaje principal y las pegarán alrededor del salón para formar **“la galería de arte lobuno”**, una vez decorado el salón los estudiantes darán un paseo y comentarán acerca de cada una de las imágenes vistas.

De acuerdo a la experiencia vivida las docentes les pedirán que respondan las siguientes preguntas:

- 1 ¿Cómo pudieron encontrar las características del personaje principal?
- 2 ¿Quisieran que sus compañeros del otro segundo visitarán **“la galería de arte lobuno”**?

3 ¿cómo podríamos hacerles la invitación?

4 ¿Qué tipo de texto nos serviría para invitar a los compañeros?

Con el propósito de generar contextos de escritura las docentes motivan a los estudiantes a diseñar una tarjeta de invitación para la próxima sesión, con el fin de dar a conocer a sus compañeros del otro grado segundo la galería lobuna.

Desarrollo

Para seguir conociendo el personaje principal las docentes les proponen a los estudiantes conformar grupos de 6, retomar las fábulas trabajadas en la sesión anterior y diligenciar el siguiente cuadro comparativo:

Títulos de las fábulas:				
Personajes	Características en la forma de ser y emociones del personaje principal (lobo)	Moralejas	Semejanzas entre el personaje principal (lobo)	Diferencias entre el personaje principal (lobo)

Luego los grupos socializan sus respuestas, mientras las docentes aclaran, complementan y explican. Esta actividad les permitirá a los estudiantes reconocer que de acuerdo a la historia un personaje puede tener distintas características, sentimientos y funciones.

Cierre

Las docentes entregarán a los estudiantes un rompecabezas del lobo para que lo armen y dibujen, cada pedazo del rompecabezas tendrá una línea para que los estudiantes escriban una característica, un sentimiento y un pensamiento del personaje seleccionado (el lobo) reflejados en la fábula seleccionada por su grupo.

Compromiso para la casa: las docentes les solicitan a los niños que traigan para la próxima clase modelos de tarjetas de invitación y que investiguen que debe llevar la tarjeta y como creen que se debería realizar.

Finalmente, se reflexiona con los niños acerca de las actividades realizadas y los

aprendizajes que lograron

SESIÓN No 6 DISEÑANDO TARJETAS DE INVITACIÓN- PRODUCCIÓN Y REVISIÓN

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Leo diferentes clases de textos, manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Identificar la silueta de las tarjetas de invitación.**
- **Crear tarjeta de invitación para que los compañeros del grado segundo vengan a conocer la galería del arte lobuno.**
- **Verificar el diseño de la tarjeta mediante una rejilla.**

Objetivo de la sesión: Producir tarjetas de invitación, en contextos de comunicación reales, mediante un proceso de planeación, escritura y revisión conjunta

Apertura

Se iniciará la sesión con la socialización de los diferentes modelos de tarjetas de invitación traídos por los estudiantes; las docentes preguntarán a los estudiantes ¿En qué situaciones se usan estas tarjetas? ¿Con qué finalidad? ¿Alguna vez han diseñado algunas? ¿Que consideran que debe llevar la tarjeta que diseñaremos para los compañeros del otro segundo?.

Desarrollo

Mediante el análisis de los modelos de tarjetas traídos al aula, las docentes guiarán a los estudiantes hacia el reconocimiento de la silueta de las tarjetas de invitación para luego darles la siguiente consigna: “diseña una tarjeta de invitación para que tus compañeros del otro grado segundo vengan a conocer la galería del arte lobuno”.

Cada estudiante escogerá el material para realizar la tarjeta, bien sea hojas blancas o de colores.

Las docentes invitarán a los estudiantes a realizar una primera revisión de las tarjetas de invitación para poder entregarla sin errores a sus compañeros del otro grupo; para esto les harán entrega de una rejilla que les permitirá identificar si el texto tiene la información

completa, si se evidencia el destinatario, el estatus, el propósito y el emisor teniendo en cuenta que cada niño escribe a sus compañeros a nombre del grupo 2°01, tratando de conservar la estructura de la tarjeta de invitación haciendo uso de palabras escritas correctamente y sin errores de ortografía.

Evalúo mi diseño de la tarjeta de invitación		
Nombre:	Fecha:	
Pongo una X en donde corresponda		
En mi tarjeta de invitación	SI	NO
Elegí un diseño bonito y atractivo para mis compañeros		
Tuve en cuenta que eran para niños de grado segundo		
Usé palabras adecuadas para dar a conocer el motivo y propósito de la invitación		
Incluí claramente la fecha, hora y el lugar		
Dejé un mensaje de despedida utilizando palabras de cortesía		
Puse que la invitación la hacían los estudiantes del grupo 2°01		
Tuve en cuenta la ortografía		

Cierre

Una vez hecho el ejercicio de revisión con la ayuda de la rejilla, las docentes les proponen a los niños y niñas que para hacer de la visita a **la galería lobuna** un encuentro interesante será necesario que los estudiantes anfitriones narren fábulas e historias de lobos. De igual forma les solicita que le hagan entrega de la tarjeta de invitación a los compañeros del otro grupo.

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Compromiso en casa: elige la fábula o el cuento que vas a narrarle a tus compañeros de grado, léela muy bien y con tus propias palabras escríbela en el fabulario

SESIÓN No 7 UN PASEO POR LA FÁBULA Y EL CUENTO

ESTANDAR DE COMPETENCIA: comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Leer cuentos y fabulas para reconocer sus elementos.**
- **Identificar las diferencias y semejanzas entre la fábula y el cuento.**
- **Realizar un cuadro comparativo entre la fábula y el cuento.**

Objetivo de la sesión: Reconocer las diferencias y semejanzas entre la fábula y el cuento, mediante actividades de lectura y análisis de las características de cada tipo de texto.

Apertura

Las docentes iniciarán la sesión invitando a los estudiantes a hacer una reflexión de todo lo aprendido partiendo de las siguientes preguntas:

- 1 ¿Cuántas aventuras del lobo hemos conocido?
- 2 ¿Creen que la lectura nos ayuda a conocer y a vivir aventuras maravillosas?
- 3 ¿Qué otras aventuras del lobo hemos escuchado o conocido?
- 4 ¿Cómo se llaman esas historias?
- 5 ¿Cuál fue la historia que seleccionaron para contarle a sus compañeros del otro segundo y por qué la eligieron?

Después de escuchar a los estudiantes la docente guiará la reflexión hacia los cuentos como otra manera de narrar y conocer historias.

Desarrollo

Las docentes recuerdan a los estudiantes que los lobos han sido los protagonistas principales de todas las aventuras que hemos conocido y se ha evidenciado que pueden asumir varios roles o características de acuerdo a la historia que se narre bien sea cuento o fábula.

En este orden de ideas las docentes proponen leer el cuento Caperucita roja, analizar como es el lobo en el cuento y a su vez aprovechar la situación para distinguir entre la fábula y el cuento.

Partiendo de lo aprendido, las docentes presentan el siguiente cuadro comparativo para llenarlo con los aportes de los estudiantes y ayudar a interiorizar la diferencia entre fábula

y cuento.

Textos Narrativos	
Fábula	Cuento
Personajes son animales, plantas y objetos que toman características humanas	Se presentan todo tipo de personajes y puede estar basada en hechos reales o imaginarios.
Son narraciones cortas	Pueden ser narraciones extensas
Su propósito siempre es dejar una enseñanza o moraleja	Tiene como propósito narrar una historia o transmitir una tradición

A partir de este cuadro, se concluye con los estudiantes acerca de las principales características de cada uno de estos textos, de lo que tienen en común y de los aspectos que los diferencian.

Cierre

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Compromiso en casa: comparte con tus padres lo aprendido y haz una lista de sus cuentos y fábulas favoritas. Además se les recuerda que deben seguir preparando el cuento lo fábulas que van a compartir con los estudiantes del otro grupo, cuando realicen la visita.

SESIÓN No 8 RECONOCIENDO EL PLANO DE LA NARRACIÓN, UN ESPACIO PARA COMPARTIR Y LEER AVENTURAS (SESIONES DE LECTURA)

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Leo fabulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro texto literario.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Decorar el aula en forma de galería.**
- **Invitar un escritor al aula para que le narre a los estudiantes aventuras del lobo.**
- **Identificar en los textos leídos el narrador y sus funciones.**
- **Establecer diferencias entre el autor y el narrador.**
- **Reconocer si la historia ya sucedió, está sucediendo o va a suceder.**

Objetivo de la sesión: Comprender diferentes elementos del plano de la narración, mediante la identificación de la voz del narrador, sus funciones básicas y el tiempo de la narración, en los textos leídos.

Apertura

Las docentes ambientarán el aula en forma de galería con los dibujos hechos por los estudiantes para recibir a los compañeros del otro segundo también traerán un escritor invitado quien estará haciendo lectura en voz alta para fomentar el goce por la lectura, se les recordará a los estudiantes anfitriones mantener un buen comportamiento y estar presto a compartir las fábulas y las experiencias aprendidas con sus compañeros del otro segundo.

Desarrollo

Seguidamente las docentes y los estudiantes anfitriones recibirán a los niños y niñas invitados y se les pedirá hacer un paseo por la galería, de manera voluntaria cinco estudiantes contarán a los otros niños muchas de las aventuras del lobo que han aprendido a lo largo de la secuencia. Aprovechando el espacio y con el ánimo de seguir compartiendo y conociendo aventuras por medio de la literatura, las docentes invitarán a un escritor conocido para que lea un cuento de tal manera que con sus apreciaciones pueda generar expectativas y motivar a los estudiantes, las docentes explicarán que así como el escritor invitado hizo la historia más atractiva, en el plano de la narración se puede notar que el autor utiliza como recurso para contar la historia al narrador, quien puede ser omnisciente, protagonista u observador y que este narrador tiene varias funciones como ceder la voz, adicionalmente explicarán que en este mismo plano se observa el tiempo de la narración notando si las acciones ocurrieron en el pasado, en el presente o en el futuro.

Cierre

Es conveniente aprovechar la presencia del escritor para diferenciar entre el autor y el narrador, recordar las funciones del narrador y el tiempo de la narración como

dimensiones del plano de la narración.

Las docentes motivan a los estudiantes a hacerle preguntas al escritor acerca de los textos que escribe y a darle las gracias por habernos acompañado en esta sesión, así mismo los estudiantes anfitriones agradecen y despiden a los estudiantes invitados.

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirve lo que aprendieron.

Compromiso para la casa: Investiga acerca de los tipos de narrador.

Actividad 1

Objetivo: Identificar el narrador en el texto y la manera como cede la voz a los personajes.

Apertura

Las docentes inician la sesión presentando en el tablero la estrategia SQA: que sé, que quiero aprender y que aprendí para abordar lo trabajado con la visita del escritor y con la consulta hecha en casa acerca del narrador y los tipos de narrador; los aportes de los estudiantes se anotaran en el tablero en la columna respectiva.

Desarrollo

Partiendo de las ideas y concepciones del narrador y de los tipos del narrador las docentes harán las aclaraciones respectivas, en cuanto al narrador omnisciente, se dirá que es aquel que todo lo sabe, conoce toda la historia, conoce lo que piensan y sienten los personajes, sus planes e intenciones y habla en tercera persona, en cuanto al narrador testigo se comparará con el narrador del partido de fútbol, por ser un personaje que asume una de las funciones del narrador la cual es contar la historia desde lo que observa y escucha, sin conocer los pensamientos y las intenciones de los personajes, otra de las funciones del narrador es ceder la voz y finalmente se mencionará cuando el narrador es el protagonista quien está presente porque vive en la historia al igual que los otros personajes.

Después de lo anterior las docentes pegaran en el tablero la cartelera con la fábula el lobo, el zorro y el caballo, también harán entrega a los estudiantes de emoticones del lobo, el zorro, el caballo y un micrófono para representar al narrador y pedirán a los estudiantes que encierren y peguen en el texto el respectivo emoticón de acuerdo a lo que consideren es dicho por cada personaje y el narrador.

Cierre

Las docentes preguntarán a los estudiantes como hicieron para identificar la voz de los personajes y del narrador y si encontraron en el texto palabras, señales o signos que les ayudaron a reconocer dichas voces, les pedirán que las escriban y que le peguen los emoticones respectivos, la idea es que los estudiantes reconozcan las marcas textuales presentes en el texto: los guiones, dos puntos, le dijo, respondió, preguntó, dijo, les contestó, dudó y confesó.

Finalmente los estudiantes mencionaran lo que aprendieron para completar el cuadro SQA.

Compromiso

Selecciona en la fábula el emoticón de tu voz favorita (lobo, zorro, caballo y narrador) y con la ayuda de tus padres juega a inventarle diálogos y sonidos representativos, de acuerdo la fábula.

Actividad 2

Objetivo:

Reconocer la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz.

Apertura

Las docentes invitan a los estudiantes a presentar la voz elegida de la fábula, seleccionando los roles de los distintos personajes y el narrador, pidiendo a los estudiantes renarrar la fábula “el lobo, el zorro y el caballo”, recordando que el narrador es el que cuenta la historia y cede la voz para que el lobo, el zorro y el caballo puedan interactuar. En ese momento las docentes retomarán lo aprendido en la sesión anterior acerca de los tipos de narrador para que los estudiante den cuenta del mismo en la fábula seleccionada, el cual es omnisciente porque conoce lo que sienten y piensan los personajes

Desarrollo

Luego las docentes les proponen a los estudiantes realizar una actividad que consistirá en la búsqueda de marcas textuales en la fábula el zorro, el lobo y el caballo, para lo cual harán entrega de una copia de la fábula a cada estudiante y con ayuda de los interrogantes ¿Qué dice el zorro? ¿Qué dice el lobo? ¿Qué dice el caballo?, se le pedirá que subrayen con colores diferentes lo que dicen los personajes: con verde el zorro, con amarillo el lobo, con azul el caballo y con rojo el narrador; antes de iniciar con la actividad las

docentes llamaran la atención acerca de las marcas o signos que acompañan a las letras, se analizará con los estudiantes la función que cumplen estas marcas en el texto, se les preguntará para qué creen que sirven y porque están allí; teniendo en cuenta las respuestas de los niños se les irá comentando que cada señal tiene un significado dentro del texto, que hay algunas que sirven para identificar cuando habla o piensa un personaje, además se realizaran las aclaraciones respecto a la función que cumplen los guiones y los dos puntos.

Cierre

Luego de hacer la socialización de la actividad anterior, las docentes guiarán a los estudiantes a seguir buscando marcas textuales como pistas para comprender cuando habla el narrador y cuando los personajes, solicitando a los estudiantes identificarlas en el tablero: le dijo, respondió, preguntó, dijo, les contestó, dudó y confesó.

Para finalizar se les dirá que dichas marcas también nos ayudan a comprender si las acciones ya sucedieron, están sucediendo o van a suceder.

Compromiso: con ayuda de tus padres haz una lista de las marcas o palabras que nos ayudan a reconocer las acciones que suceden en la historia.

Actividad 3

Objetivo: Reconocer el tiempo de la narración

Apertura

Con el propósito de revisar los compromisos las docentes piden a los estudiantes pasar al tablero y escribir las acciones que identificaron en la historia, es importante recordar que dichas acciones nos ayudan a reconocer si los hechos que el narrador cuenta ya sucedieron, están sucediendo o van a suceder, es decir, si están en pasado, presente o futuro.

Desarrollo

Para dar una mayor claridad a los estudiantes, las docentes les solicitan llenar el siguiente cuadro:

Escribe lo que hiciste en vacaciones (pasado)	Escribe lo que haces en este momento en el colegio (presente)	Escribe lo que harás cuando llegues a casa (futuro)

Luego de llevar a reflexionar a los estudiantes acerca de que las acciones suceden en un tiempo determinado, las docentes piden a los estudiantes que escriban las acciones en el cuadro respectivo, si ya sucedieron van en la columna del pasado, si están sucediendo en presente o si van a suceder en futuro, al observar que la mayoría de las acciones se escribieron en la columna del pasado, se llevará a los niños a identificar el tiempo en el que está narrada la fábula, para concluir que la historia ya sucedió.

Cierre

Para aplicar lo aprendido la docente pedirá a los estudiantes que cuenten a sus compañeros acciones realizadas en el pasado, presente o futuro de acuerdo a su preferencia.

Les preguntan que han aprendido, como lo aprendieron y para que les sirve lo aprendido.

Compromiso

Haciendo uso de material reciclable y con ayuda de tus padres construye un títere de tu personaje favorito de la fábula el lobo, el zorro y el caballo.

SESIÓN No 9 PLANO DEL RELATO

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Reconocer la estructura de la fábula, estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
- Crear títeres para la recreación de la fábula el lobo, el zorro y el caballo.
- Realizar secuencias narrativas, para identificar cuando ocurre la situación inicial, cuando inicia la fuerza de transformación y como se resuelve para llegar al estado final.

Objetivo de la sesión: comprender el plano del relato, mediante el reconocimiento de la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final), de los textos leídos.

Apertura

Las docentes inician retomando lo aprendido en la sesión anterior acerca del plano de la narración, el narrador, sus funciones, tipos y el tiempo de la narración para luego presentar el objetivo de la sesión.

Desarrollo

Utilizando los títeres contruidos por los estudiantes, las docentes los invitaran a hacer la recreación de la fábula: el lobo, el zorro y el caballo, respondiendo a los interrogantes

¿Cómo inicia la fábula? ¿Cómo están los personajes al inicio de la historia?

¿Cuál es el problema o la dificultad presentada en la fábula? Y ¿Cómo termina? ¿Cómo están los personajes al final de la historia, cómo se transformaron? ¿Cómo se solucionó el problema?

Las docentes le explican a los estudiantes que van analizar la fábula que llevaron al aula, identificando la estructura ternaria (estado inicial, fuerza de transformación y estado final), a través de las siguientes preguntas ¿Dónde y cómo estaba el lobo al comienzo de la fábula? ¿Qué lo hace cambiar esa situación inicial? ¿Qué se propone hacer? ¿Cómo intenta conseguirlo? ¿Al final de la fábula, que le sucede al lobo? ¿Consigue lo que se propone? ¿Qué fue lo que cambio en él? ¿Por qué? ¿Cuál es la enseñanza que nos deja esta fábula? ¿En qué parte del texto la podemos encontrar?

Mediante aclaraciones y reflexiones las profesoras llevan a los estudiantes a reconocer en el plano del relato la estructura ternaria de la fábula, la moraleja y el propósito de la misma, enfatizando en la necesidad de conservar esta estructura para mantener el hilo de las historias, debido a que en todo texto narrativo se inicia con un estado de equilibrio, luego se presenta una dificultad o problema que altera dicho estado para luego ser resuelto y volver al equilibrio inicial.

Cierre

Las docentes llaman la atención a los estudiantes sobre la importancia de reconocer cómo se organiza la historia, identificando cuando ocurre la situación inicial, cuando empieza la fuerza de transformación y por último como ésta se resuelve para dar paso al estado final.

Compromiso para la casa: selecciona una de tus fábulas favoritas, donde el lobo sea personaje principal, diseña un friso con los principales acontecimientos, reconociendo la estructura ternaria y agregando al final un cuadro en el que escribas la moraleja.

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Actividad 2

Objetivo: Afianzar la estructura ternaria o transformación de estados que se da en la fábula.

Apertura

Las docentes inician preguntando por lo aprendido en la sesión anterior, sobre la estructura ternaria y la transformación de estados que se da en la historia, además invitan a los estudiantes de manera voluntaria a socializar el friso con las escenas y moraleja de su fábula favorita.

Desarrollo

Retomando la fábula el lobo, el zorro y el caballo, las docentes hacen entrega de las imágenes de la fábula a los estudiantes para que establezcan la secuencia narrativa de acuerdo a la estructura ternaria, después de haber ordenado las imágenes les piden a los estudiantes diligenciar el siguiente cuadro:

Como está organizada la fábula			
Escribe y dibuja como está el lobo al inicio de la fábula, que quería, que deseaba	Escribe y dibuja como está el lobo al final de la fábula, en que cambió?	Que fue lo que sucedió para que se diera la transformación del lobo.	Escribe la moraleja
,			

Cierre

Se finaliza la sesión recordándole a los estudiantes que todos los textos narrativos conservan una estructura ternaria, es decir, que tienen un estado inicial, unas fuerzas que vienen a cambiar ese estado, y que estas son resueltas en un estado que lleva al final de la historia, se le pregunta a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Compromiso para la casa: traer un cuento y hacer una lectura previa en casa.

Actividad 3

Objetivo: Establecer semejanzas y diferencias entre los cuentos y las fábulas.

Apertura

Las docentes solicitan a los estudiantes de manera voluntaria narrar el cuento que trajeron de la casa, llevándolos a identificar la estructura ternaria, mediante los siguientes interrogantes:

- ¿Qué personajes aparecen a lo largo del texto?
- ¿Qué acciones desarrollan esos personajes en la historia?
- ¿Qué acciones realizan al comienzo del cuento?
- ¿Qué problema se encuentran?
- ¿Cómo finaliza la historia?
- ¿Qué palabras nos ayudan a identificar el inicio y el final de la historia?
- ¿Cómo se sentían los personajes de la historia al inicio y al final?

Desarrollo

Teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes las docentes crean un espacio para reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre el cuento y la fábula por lo que llevan a los estudiantes a reconocer la presencia de personajes, lugares, la misma estructura pero a diferenciarlas desde su propósito, por lo que les formulan las siguientes preguntas: ¿Cuál es la diferencia entre la fábula y el cuento? ¿Cuál es el propósito del cuento? ¿Cuál es el propósito de la fábula? ¿Qué se encuentra al final de la fábula? ¿Los cuentos tienen moraleja?

Cierre

Al finalizar las docentes leerán un cuento y una fábula y pedirán a los estudiantes que de acuerdo a lo aprendido identifiquen las diferencias encontradas.

Para evaluar lo aprendido se les preguntará qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron

Compromiso para la casa: En una hoja de block dibuja los personajes de la fábula el lobo, el zorro y el caballo.

SESIÓN No 10

SESIÓN No 9 PLANO DE LA HISTORIA

ESTANDAR DE COMPETENCIA: Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Realizar una línea de tiempo para establecer el orden cronológico de las acciones.
- Realizar cuadro comparativo para identificar las acciones, el propósito y la intencionalidad de los personajes.
- Analizar cada uno de los personajes de la historia el zorro, el lobo y el caballo.

Objetivo de la sesión: Comprender el plano de la historia, mediante el análisis de las características de los personajes, la intencionalidad de las acciones y el tiempo en qué sucede la historia

Apertura

Las docentes dan inicio a la sesión solicitando a los estudiantes el compromiso de la sesión anterior, de igual manera hacen una realimentación del plano del relato y de la estructura ternaria; con las imágenes traídas por los estudiantes los motivan a pensar en cuanto tiempo pudo haber ocurrido la historia, un día, una semana o un mes y con la ayuda de todos se intenta construir la línea de tiempo con las acciones de los personajes de la fábula




Desarrollo

Retomando la línea de tiempo, las profesoras llevan a los estudiantes a establecer el orden cronológico de las acciones presentadas en la misma y el tiempo en el que ocurre la historia (un día), también hacen uso del rompecabezas del lobo hecho anteriormente en el que se analizaron sus características psicológicas para dar cuenta de la intencionalidad de sus acciones de acuerdo con la historia planteada.

Las docentes explican a los estudiantes el plano de la historia, el cual va relacionado con los personajes, su intencionalidad y el orden cronológico de la historia, recordando que cada personaje presenta una identidad que permanece durante toda la historia y que están

orientados a cumplir un objetivo en el transcurso de la misma.

Con el fin de que los estudiantes den cuenta de lo aprendido, las docentes le harán entrega de un cuadro comparativo en el que identificarán la imagen del personaje, escribirán las acciones y el propósito de cada una de ellas

Personajes	Acciones	Propósito-Intencionalidad
		
		
		

Terminada la actividad se socializan las respuestas, con el fin de que los estudiantes reconozcan las intenciones de las acciones de los personajes, la evolución y los cambios de actitud que tienen los mismos a lo largo de la historia, se les pide que observen el cuadro y lo que analizaron con respecto a los personajes a lo largo de la historia ¿Cómo se comporta el zorro con el lobo? ¿Cómo se comportan el zorro y el lobo con el caballo? ¿Cómo son el comportamiento y la actitud del zorro, el lobo y el caballo al inicio de la historia y como son al final?

Cierre

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Compromiso para la casa: se les pide a los niños construir con sus padres en casa la máscara de su personaje favorito de la fábula.

Actividad 1

Objetivo: reconocer la intencionalidad de los personajes mediante el uso de memes y desfile de los personajes.

Apertura

Las docentes iniciaran promoviendo la actividad “el desfile de los personajes” en la cual los estudiantes se pondrán la máscara que realizaron en casa y explicarán a sus compañeros porque es su personaje de la fábula favorita, aprovechando esta escena las docentes pedirán a los estudiantes que representen algunas acciones realizadas por el

personaje seleccionado y que mencionen porque creen que la hizo.

Desarrollo

La actividad continuará entregándole a los estudiantes cartulinas e imágenes de los personajes de la fábula el lobo, el zorro y el caballo para que escriban sus apreciaciones acerca de cómo se sentían el lobo, el zorro y el caballo al inicio de la fábula, como se sentían al final y cuál era el propósito e intencionalidad de cada uno.

Las docentes les recuerdan a los estudiantes que la intencionalidad es el motivo que mueve a los personajes a actuar y pensar en diferentes formas para conseguir su objetivo, para eso les piden que recuerden que quería hacer el lobo, el zorro y el caballo al inicio de la historia, que quería al final de la historia y como terminó, y de acuerdo a esto escriban frases y palabras representativas para diseñar su meme.

Cierre

Las docentes invitarán a los estudiantes a compartir los memes con sus compañeros y a explicar la intencionalidad de los personajes representados.

Compromiso: traer el rompecabezas construido en la sesión 5.

Actividad 2

Objetivo: Reconocer las características físicas y psicológicas de los personajes.

Apertura

Las docentes inician la sesión jugando con los estudiantes a “armar y desarmar el rompecabezas lo más rápido posible”, cada ganador le contará a sus compañeros características que tiene un zorro, un lobo y un caballo de la vida real, cuáles de estas características mantuvieron en la fábula, en que son diferentes y por qué?

Desarrollo

Las docentes proponen a los estudiantes hacer el análisis de los personajes de la historia del zorro, el lobo y el caballo de acuerdo con el plano de la historia haciendo uso de la siguiente rejilla:

PLANO DE LA HISTORIA

PERONAJES

Principales:
Secundarios:

PERSONAJE: EL LOBO					
¿Qué quiere?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué piensa?	¿Cómo se sentían al inicio?	¿Cómo se sentían al final?
CÓMO ES EL LOBO EN SU FORMA DE SER:					
PERSONAJE: EL ZORRO					
¿Qué quiere?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué piensa?	¿Cómo se sentían al inicio?	¿Cómo se sentían al final?
CÓMO ES EL ZORRO EN SU FORMA DE SER					
PERSONAJE: EL CABALLO					
¿Qué quiere?	¿Qué hace?	¿Qué dice?	¿Qué piensa?	¿Cómo se sentían al inicio?	¿Cómo se sentían al final?

COMO ES EL CABALLO EN SU FORMA DE SER					

Las docentes llevarán a los estudiantes a reflexionar acerca del personaje principal pero también a comprender la importancia de los personajes secundarios en las historias, haciendo la diferenciación del papel que ocupa cada uno de ellos y como algunos sufren una transformación en el transcurso de las mismas; asimismo les piden que observen en el cuadro si se puede decir que hubo un cambio en los pensamientos y sentimientos de los personajes y justificar sus respuestas.

Cierre

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

Compromiso: buscar pistas en la fábula el lobo, el zorro y el caballo que nos ayuden a saber cuándo sucedió la historia y cuánto tiempo duró.

Objetivo: identificar el tiempo en que transcurre una historia.

Apertura:

Las docentes inician la actividad preguntando por la consulta que realizaron los estudiantes en casa, mientras las docentes realizan las aclaraciones y explicaciones necesarias para aclarar dudas; en ese sentido se pegan en el tablero algunas marcas textuales que evidencian en que momento pueden suceder los acontecimientos de una historia como: “había una vez”, “un día”, al día siguiente, en la noche, después, siempre, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las marcas de temporalidad.

Se construye nuevamente la línea de tiempo de la fábula el lobo, zorro y el caballo con la colaboración de los estudiantes y esta vez integrándole las marcas textuales, las docentes le recuerdan su importancia para reconocer el tiempo en el que transcurre la historia.

Desarrollo

Se continúa la actividad entregándoles a los estudiantes una copia del cuento el zapatero y los duendes el cual se lee de manera conjunta. Luego se ubican las acciones en una línea de tiempo, según correspondan con las marcas de tiempo para poder deducir en cuanto tiempo se desarrolló la historia.

Se socializan las líneas de tiempo elaboradas por los estudiantes, mientras las docentes completan la línea de tiempo en el tablero, con los aportes de todos.

luego se les solicita que busquen y subrayen las marcas textuales que evidencian el paso del tiempo como por ejemplo “erese una vez” “una noche”, “al día siguiente”, “por fin llego la noche”, “tal vez mañana”, “la noche siguiente”, “un día”, “por fin llego la

noche”, “tal vez mañana”.

Cierre

Los estudiantes con la ayuda de la línea del tiempo y leyendo las marcas textuales, identificarán el tiempo en el que transcurrió la historia.

Se evalúa la sesión preguntando a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que les sirva lo que aprendieron.

FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN No 11: CAPERUCITA SE DESPIDE COMPARTIENDO LO APRENDIDO – FESTIVAL DE FÁBULAS (CIERRE DE LA SECUENCIA).

ESTANDAR DE COMPETENCIA: recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- **Presentación con diapositivas de los momentos más representativos de la secuencia.**
- **Los estudiantes narran su experiencia vivida durante la secuencia.**
- **Creación de stand para mostrar todo lo trabajado durante la secuencia.**
- **Dramatizado de la fábula el lobo, el zorro y el caballo y otras fabulas.**

Objetivos de la sesión:

- Valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante la secuencia retomando el contrato didáctico para reflexionar acerca de lo aprendido y lo que falta por aprender escuchando los aportes, sugerencias y propuestas para nuevas secuencias.
- Socializar lo aprendido durante el desarrollo de la secuencia didáctica, por medio del festival de fábulas en el que se contará con la participación de la comunidad educativa.

Apertura

Las docentes disfrazadas de Caperucita, ubicarán a los estudiantes en forma de U para abrir un espacio de reflexión en el que todos estaremos dispuestos a escuchar y a hacer aportes a los compañeros. Con el objetivo de motivar el diálogo de los estudiantes se hará la presentación con diapositivas de los momentos más representativos del desarrollo de la secuencia.

Desarrollo

Después de visualizar las diapositivas las docentes darán la palabra a los estudiantes para que cuenten ¿cómo se sintieron? ¿Qué fue lo que más le gustó de la presentación? ¿Qué piensan que han aprendido durante el desarrollo de la secuencia? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Qué les falta por aprender? ¿Qué se debe tener en cuenta para comprender fábulas y otros textos narrativos? ¿Qué les gustaría trabajar en otra secuencia didáctica?

Una vez terminado el espacio de reflexión las docentes entregaran a cada estudiantes el contrato didáctico y pedirán que mencionen si se cumplieron dichos acuerdos y cómo a través de ellos y de la secuencia didáctica se pudo llegar a comprender fábulas, las docentes les pedirán que escriban sus puntos de vista en una manzana para leerlos en el festival de fábulas propuesto para el cierre de la secuencia didáctica con toda la comunidad educativa de la sede.

Cierre

Las docentes harán entrega a los estudiantes del fabulario construido con todos los productos y compromisos propuestos en la secuencia.

Compromiso: los estudiantes con la ayuda de sus padres prepararan para el día del festival la dramatización de su fábula favorita.

Actividad 1

Objetivo: Socializar lo aprendido durante el desarrollo de la secuencia didáctica, por medio del festival de fábulas en el que se contará con la participación de la comunidad educativa.

Apertura

Las docentes y los estudiantes ambientaran la sala común de la sede con un bosque lleno de personajes de las fábulas conocidas, también prepararan un stand en el que se mostraran todos los fabularios, máscaras, frisos y demás recursos realizados por los estudiantes en el desarrollo de la secuencia.

Se seleccionará a un grupo de estudiantes para que haga la presentación del festival y de la bienvenida a la comunidad educativa.

Desarrollo

Por grupos de estudiantes se harán las dramatizaciones de sus fabulas favoritas y se entregará a la comunidad educativa por grados, el escrito de la sesión anterior en el que se les contará como se puede comprender una fábula y otros textos narrativos.

Cierre

Los estudiantes harán la presentación del stand con las actividades trabajadas y agradecerán a los estudiantes su asistencia al festival, invitándolos a leer para conocer muchas aventuras y comprender mejor los textos.

El proceso de evaluación fue transversal y constante durante la implementación de toda la secuencia, al finalizar cada actividad siempre se presentaron preguntas orientadas hacia la metacognición en la que los estudiantes tuvieron que dar cuenta de que aprendieron, como lo aprendieron y para que les sirve lo aprendido desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Anexo N° 2: Fábula y cuestionario del Pre-test**Fábula de Esopo****El cabrero y la cabra**

Una vez, un muchacho Cabrero que cuidaba el rebaño de su familia, llevaba a sus animales al corral, sin embargo, una Cabra que estaba muy separada del grupo, se entretenía comiendo hierba tranquilamente por el Prado.

El Pastor muy impaciente por regresar a casa, cogió una piedra y la lanzó hacia la Cabra, pero para su mala suerte, le cayó en el cuerno del animal, y lo rompió.

Muy asustado el Chico por su error y temiendo ser castigado, se acercó a la Cabra, se puso de rodillas y le dijo:

"Cabrita, por favor perdona mi rudeza. Por favor no le digas nada a mi Padre sobre lo ocurrido."

La Cabra respondió: "Bueno, no te preocupes, no diré nada. Sin embargo, ¿crees que mi cuerno guardará el secreto?"

Moraleja Tu secreto, solo a uno, y mejor, a ninguno.

Cuestionario del Pre-test
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 24 preguntas que constan de un enunciado y tres opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy bien la historia titulada “El cabrero y la cabra” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

1. ¿A qué tipo de personas se busca que llegue el mensaje de la fábula?

- a) A las personas que mienten.
- b) A las personas que gritan a los demás.
- c) A las personas que no saben guardar secretos.

2. ¿Para quienes fue escrita la fábula?

- a) Todo tipo de personas.
- b) Los niños.
- c) Los amigos.

3. ¿Cuál es el tema principal de la fábula?

- a) La amistad.
- b) Las cabras.
- c) Los secretos.

4. ¿Qué historia se cuenta en la fábula?

- a) La vida de la familia del cabrero.
- b) La historia de la cabra de cuerno partido.
- c) La historia del cabrero cariñoso.

5. La enseñanza que pretende dejar la moraleja es:

- a) No se deben guardar secretos.
- b) Las cabras no guardan secretos.
- c) Es mejor no contar los secretos a otros.

6. La moraleja de la fábula es:

- a) Tu secreto, no lo guarda ninguno.
- b) Tu secreto, a todos y que no lo diga ninguno.
- c) Tu secreto, solo a uno, y mejor, a ninguno.

7. ¿Quién cuenta la fábula?

- a) Un narrador que no hace parte de la historia, y conoce a los personajes.
- b) Un narrador que hace parte de la historia y conoce a los personajes.
- c) Un narrador que no hace parte de la historia y NO conoce a los personajes.

8. Quién cuenta la historia es:

- a) Un personaje.
- b) Esopo.
- c) Un narrador.

9. La expresión "Cabrita, por favor perdona mi rudeza. Por favor no le digas nada a mi Padre sobre lo ocurrido." La dice:

- a) La cabra.
- b) El cabrero.
- c) El narrador.

10. Quienes hablan en la historia son:

- a) La cabrita, el cabrero y el narrador.
- b) La cabrita y la familia del cabrero.
- c) El cabrero y el narrador.

11. La historia que se está narrando:

- a) Está pasando.
- b) Va a pasar.
- c) Ya sucedió.

12. La frase “cogió una piedra y la lanzó hacia la Cabra” en que tiempo se encuentra:

- a) Presente.
- b) Pasado.
- c) Futuro.

13. ¿Qué hacía el cabrero al comienzo de la fábula?

- a) Sacaba a pastar al rebaño.
- b) Llevaba el rebaño al río.
- c) Recogía el rebaño.

14. ¿Qué hacía la cabra al inicio de la fábula?

- a) Comía hierba al lado de las otras cabras.
- b) Comía hierba, lejos de las otras cabras.
- c) Comía hierba al lado del cabrero.

15. ¿Qué dificultad se le presentó al cabrero con las cabras?

- a) Las cabras no querían entrar al corral
- b) La cabra no le quería obedecer al cabrero.
- c) El cabrero le lanzó una piedra a la cabra y le rompió el cuerno.

16. ¿Qué hizo el cabrero para tratar de resolver el problema presentado?

- a) Encerrar a las cabras.
- b) Pedirle a la cabra que le guarde el secreto.
- c) No decirle nada al padre sobre lo ocurrido.

17. ¿Qué pasó con el cabrero al final de la historia?

- a) Se arrepintió de lo que hizo porque le dio pesar de la cabra.
- b) Le pidió perdón a la cabra para que no le contara el secreto a su padre.
- c) Se arrepintió de lo que hizo porque se dio cuenta de que había actuado mal.

18. Al final de la fábula:

- a) El cabrero no convenció a la cabra de guardar el secreto.
- b) El secreto no podía guardarse debido al cuerno roto de la cabra.
- c) La cabra no le perdonó al cabrero por lo que hizo.

19. A partir de la historia podemos decir que el cabrero es:

- a) Amable, solidario y comprensivo.
- b) Impaciente, impulsivo y rudo.
- c) Rudo, solidario y tolerante.

20. A partir de la historia podemos decir que la cabra es:

- a) Despistada, impaciente y malhumorada.
- b) Obediente, malhumorada y traidora.
- c) Tolerante, sabia y noble.

21. ¿Cuál era la intención del cabrero al lanzar la piedra?

- a) Dañarle el cuerno a la cabra.
- b) Hacer que la cabra entrara al corral.
- c) Hacer que la cabra no comiera tanto.

22. ¿Por qué el cabrero se puso de rodillas ante la cabra?

- a) Para demostrarle que estaba arrepentido por dañarle el cuerno.
- b) Para convencer a la cabra de entrar al corral.
- c) Para pedirle disculpas y evitar que lo delatara con el padre.

23. ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?

- a) un año.
- b) un mes.
- c) un día.

24. ¿A qué hora sucedieron los hechos en la historia?

- a) en la mañana.
- b) en la tarde.
- c) en la noche.

¡Muchas Gracias!

Anexo N° 3: Fábula y cuestionario del Pos-test**El lobo y el perro dormido**

Autor: Esopo

Dormía plácidamente un perro en el portal de una casa.

Un lobo se abalanzó sobre él, dispuesto a darse un banquete, cuando en eso el perro le rogó que no lo sacrificara todavía.

- Mírame, ahora estoy en los huesos – le dijo-; espera un poco de tiempo, ya que mis amos pronto van a celebrar sus bodas y como yo también me daré mis buenos atracones, me engordaré y de seguro seré un manjar mucho mejor para tu gusto.

Le creyó el lobo y se marchó. Al cabo de algún tiempo volvió. Pero esta vez encontró al perro durmiendo en una pieza elevada de la casa. Se detuvo al frente y le recordó al perro lo que había convenido. Entonces el perro repuso:

- ¡Ah lobo, si otro día de nuevo me ves dormir en el portal de la casa, no te preocupes por esperar las bodas!

Si una acción te lleva a caer en un peligro, y luego te logra salvar de él, recuerda cual fue esa acción y evita repetirla para no volver a ser su víctima

Cuestionario Pos-test**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA- MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombre: _____ Grado: _____

Fecha: _____

A continuación, encontrarás 24 preguntas que constan de un enunciado y tres opciones de respuesta. Para responder las preguntas debes leer muy bien la historia titulada “El lobo y el perro dormido” y encerrar en un círculo la respuesta que consideres, es la correcta.

1. ¿A qué tipo de personas se busca que llegue el mensaje de la fábula?
 - a) A las personas que son confiadas.
 - b) A las personas que ponen en peligro su vida.
 - c) A las personas que son despistadas.
2. ¿Para quienes fue escrita la fábula?
 - a) Para todo público.
 - b) Para los estudiantes.
 - c) para los niños.
3. ¿Cuál es el tema principal de la fábula?
 - a) El peligro de dormir en la calle.
 - b) La importancia de buscar ayuda.
 - c) La importancia de evitar el peligro.
4. ¿Qué historia se cuenta en la fábula?
 - a) La historia del lobo que se comió el perro.
 - b) La historia del perro que casi pierde su vida por quedarse dormido.
 - c) La historia del lobo y el perro amistoso.
5. La enseñanza que pretende dejar la moraleja es:
 - a) No podemos exponernos a situaciones que ponen en riesgo nuestra vida.
 - b) No podemos quedarnos dormidos en las puertas de las casas.
 - c) No podemos hacer promesas que no vamos a cumplir.
6. La moraleja de la fábula es:
 - a) Esforzarse por lo que se quiere sin arriesgar tu vida.
 - b) Cuando se esté en situación de peligro guardar la calma y pedir ayuda.
 - c) Evitar las situaciones que en algún momento pusieron en riesgo nuestra vida

7. ¿Quién cuenta la fábula?

- a) Un narrador que hace parte de la historia.
- b) Un narrador que conoce la historia.
- c) Un narrador que no conoce la historia.

8. Quién cuenta la historia es:

- a) Un narrador.
- b) Esopo.
- c) Un personaje.

9. La expresión "Mírame, ahora estoy en los huesos, espera un poco de tiempo." La dice:

- a) El lobo.
- b) El narrador.
- c) El perro.

10. Quienes hablan en la historia son:

- a) El lobo y el perro.
- b) El narrador y el perro.
- c) El narrador y el lobo.

11. La historia que se está narrando:

- a) Está pasando.
- b) Va a pasar.
- c) Ya sucedió.

12. La frase "dormía plácidamente un perro en el portal de una casa", en que tiempo se encuentra:

- a) Pasado.
- b) Futuro.
- c) Presente.

13. ¿Qué hacía el perro al comienzo de la fábula?

- a) Hablaba con el lobo.
- b) Dormía plácidamente.
- c) Se comía un manjar.

14. ¿Qué hacía el lobo al inicio de la fábula?

- a) Se abalanzo sobre el perro.
- b) Corría detrás del perro.

c) Estaba oculto esperando al perro.

15. ¿Qué dificultad se le presentó al perro con el lobo?

- a) El lobo no quería ser amigo de él.
- b) El lobo lo mordió muy fuerte.
- c) El lobo estuvo a punto de comérselo.

16. ¿Qué hizo el perro para tratar de resolver el problema presentado?

- a) Salir corriendo del lugar.
- b) Convencer al lobo de que estaba flaco.
- c) Ofrecerle comida al lobo.

17. ¿Qué pasó con el perro al final de la historia?

- a) Le dijo al lobo que lo dejara dormir y regresara al día siguiente.
- b) Invito al lobo a la fiesta para que se comiera un banquete y se olvidara de él.
- c) Cambio el lugar donde dormía para protegerse del lobo.

18. Al final de la fábula:

- a) El perro le dice al lobo que la próxima vez que lo vea dormir en el portal no espere las bodas.
- b) El perro y el lobo se hicieron amigos y se fueron a la cocina.
- c) El perro no convenció al lobo y el lobo se dio su banquete.

19. A partir de la historia podemos decir que el perro es:

- a) Obediente, trabajador y astuto
- b) Astuto, mentiroso y dormilón.
- c) Perezoso, alegre y juguetón.

20. A partir de la historia podemos decir que el lobo es:

- a) Agresivo, desconfiado y obediente.
- b) Tranquilo, trabajador y feroz.
- c) Confiado, obediente y pasivo.

21. ¿Cuál era la intención del lobo al lanzársele al perro?

- a) Asustar al perro.
- b) Jugar con el perro.
- c) Comerse al perro.

22. ¿Por qué el perro le dijo al lobo que regresará después de las bodas?

- a) Para salvarse de que el lobo se lo comiera.
- b) Astuto, mentiroso y dormilón.
- c) Perezoso, alegre y juguetón.

23. ¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?

- a) un año.
- b) un mes.
- c) No se sabe

24. ¿En qué momento sucedieron los hechos en la historia?

- a) en la mañana.
- b) en la tarde.
- c) en la noche.

Muchas gracias.

¡Tú participación es importante!

Anexo N° 4: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “LAS AVENTURAS DEL LOBO, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA COMPRENSIÓN DE FÁBULAS” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos (fábulas), en estudiantes de las Instituciones Educativas Esteban Bendeck Olivella (Villanueva) y Helión Pinedo Ríos sede Los Cerezos de Riohacha.

Justificación de la Investigación: El lenguaje como facultad innata que utiliza el ser humano para la comunicación interpersonal y para aprender sobre las diversas disciplinas, en su enseñanza ha sido reducido a la transmisión y repetición memorística de información, en ese sentido la competencia lectora se mide equivocadamente por la velocidad al leer y la información que se retenga en la memoria, descuidando la abstracción de significados, su uso social, su interrelación con otros textos y la aplicación de la información obtenida en otros contextos de la vida cotidiana. En cuanto a las Pruebas Saber, los datos demuestran que es fundamental que desde la escuela, los estudiantes realicen lecturas de tipo literal, inferencial y críticas, además desarrollen reflexiones en torno al contenido, organización e intencionalidad de los textos y sus componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la COMPRENSIÓN lectora de textos narrativos de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, desarrollo y evaluación) 3) Valoración de la COMPRENSIÓN lectora de textos narrativos (fábulas) de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la COMPRENSIÓN lectora de textos narrativos (fábulas) en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a las docentes Lusineth Añez Oñate teléfono 3216145007 y Lorena Patricia Guerra Vega teléfono 3014846520.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en que mi hijo participe en la investigación. Se firma en la ciudad de Villanueva, La Guajira a los _____ días, del mes de _____ del año 2017.

Nombre y cédula del acudiente

Firma del acudiente

Nombre y cédula del testigo

Firma del testigo

Anexo N° 5: Modelo Diario de campo

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

DIARIO DE CAMPO

Fecha:	
Hora:	Lugar:
Fase de la SD:	Sesión N°:
Descripción	Interpretación (reflexión)